



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**EDVALDO ALBUQUERQUE DOS SANTOS**

**ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO: AS DETERMINAÇÕES DO CAPITAL NA  
FORMAÇÃO DO TRABALHADOR**

**Maceió**

**2011**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

**ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO: AS DETERMINAÇÕES DO CAPITAL NA  
FORMAÇÃO DO TRABALHADOR**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Edna de Lima Bertoldo.

**Maceió**

**2011**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos**

S237e Santos, Edvaldo Albuquerque dos.  
Ensino médio regular noturno : as determinações do capital na formação do  
trabalhador / Edvaldo Albuquerque dos Santos. – 2011.  
86 f. : il.

Orientadora: Maria Edna de Lima Bertoldo.  
Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de  
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação  
Brasileira. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 82-86.

1. Ensino médio regular. 2. Ensino noturno. 3. Formação do trabalhador. 4.  
Trabalho. 5. Aluno trabalhador. I. Título.

CDU: 373.52

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

Ensino Médio Regular Noturno: as determinações do capital na formação  
do aluno trabalhador.

## EDVALDO ALBUQUERQUE DOS SANTOS

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 22 de setembro de 2011.

Banca Examinadora:

*Maria Edna de Lima Bertoldo*

---

Profª. Dra. Maria Edna de Lima Bertoldo  
(orientadora - CEDU-UFAL)

*Maria das Dores Mendes Segundo*

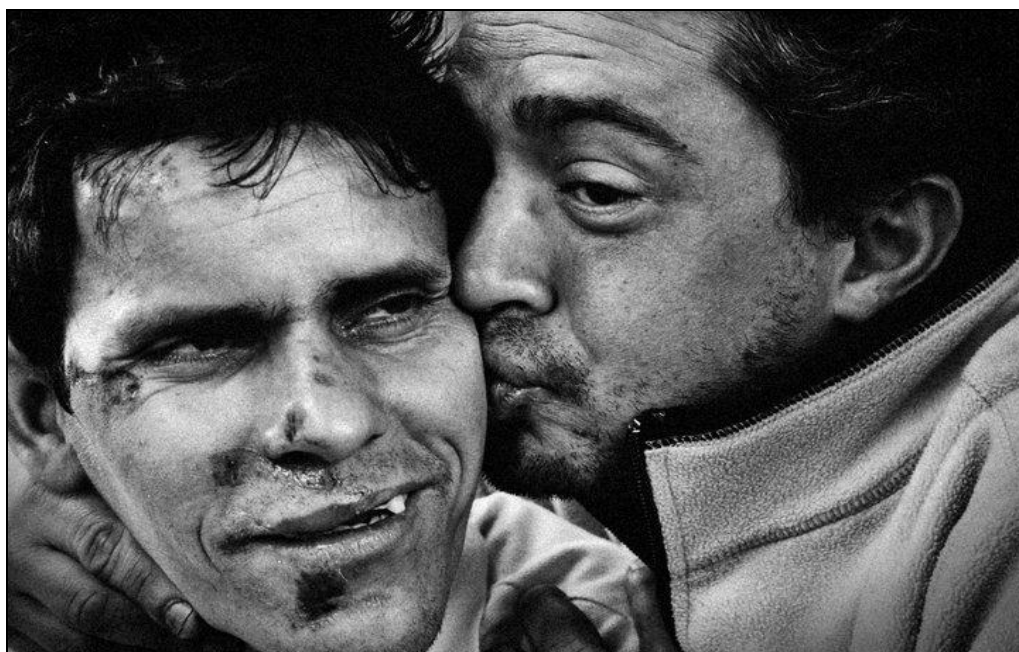
---

Profª. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo (UECE)  
(Examinadora Externa)

*Edlene Pimentel Santos*

---

Profª. Dra. Edlene Pimentel Santos (FSSO-UFAL)  
(Examinadora Interna)



**“Além da educação: o encontro humano.”  
Caporalini (1991)**

Dedico este singelo estudo ao meu querido amigo marxista **Ivo Tonet** [minha maior referência e contribuição fecunda ao debate marxista na atualidade], a amiga **Veronica Pinto** [expressão de carinho e sensibilidade durante duas décadas de convivência], ao amigo **Renalvo Cavalcante** [companheiro de longos diálogos sobre a vida para além do capital], a todos aqueles que batalham na **Escola Noturna** e, em especial e sempre, aos meus pais, **Cícero e Vandete** (*in memoriam*), que vivem em mim.

E agradeço:

A **Pipa**, minha sobrinha amada, em nome de todos os demais familiares,  
pelo infinito amor que sinto por cada um.

A **Edna Bertoldo**, minha querida orientadora, pelos incontáveis momentos de satisfação,  
os quais tornaram-se memoráveis.

A **Corina**, em nome da nossa turma do mestrado, por cada sorriso e palavra,  
saudades dilacerantes.

Aos companheiros do Grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Formação Humana,  
em particular ao **Antônio César**.

À banca examinadora: **Edna Bertoldo, Edlene Pimentel, Das Dores Mendes Segundo e  
Marinaide Queiroz**, pelo imenso carinho a mim dispensado.

Aos professores e funcionários do Cedu, especialmente a professora **Graça Loiola** pela  
sensibilidade e dedicação ao conhecimento da História.

A amiga **Nanci Lucena**, em nome de todos os colegas de trabalho da  
Secretaria Estadual de Educação e do Esporte.

A **Danielle Caldas** e demais professores da Fecom/Cesmac.

A amiga **Betânia Brito e Paulo César**, em nome de todos os amigos,  
pelo carinho incontestado.

A todos esses seres humanos queridos, citados ou não,  
agradeço pelo apoio, críticas, contradições, sons, elogios, confiança, carinho, afeto,  
influências de toda sorte, devaneios, convites, dissonâncias, descompassos, loucuras, feijoadas  
e lanches, insônias produtivas, brigas, colos e ombros, crenças, bom humor, momentos e  
encontros, imprevistos e surpresas, sermões, viagens, sugestões, paciência, respostas e  
reações, cheiros e cores. Enfim, a tudo e a todos, muito obrigado!

## RESUMO

O presente estudo discute o Ensino Médio Regular Noturno e as determinações impostas pelo capital, refletidas dialeticamente no contexto de uma sociedade de classes. Nesse contexto temos diretamente relacionado o trabalhador diurno que torna-se aluno noturno. Traçamos, em linhas gerais, o processo histórico das políticas educacionais do Brasil e de Alagoas focadas num projeto de sociedade desigual pela sua própria natureza, que seja a da divisão da sociedade em classes. Examinamos a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 1996, no que faz menção a oferta de ensino médio “adequado” as condições do trabalhador. Considerando a historicidade do objeto estudado e seus elementos constitutivos, sejam eles, o aluno trabalhador, o professor nas suas múltiplas jornadas de trabalho diário e a estrutura física e pedagógica da escola, temos como resultado do estudo algumas considerações a considerar: as políticas engendradas pelas determinações do projeto neoliberal representam um elevado processo de negações de todas as condições de aprendizagem ao aluno trabalhador; é perceptível a agudização nas variadas reformas do ensino médio do dualismo entre a formação geral e a formação para o trabalho; as condições de trabalho (ensino e aprendizagem) do professor e do aluno no ensino médio regular noturno permanecem significativamente precárias apesar do discurso oficial. A pesquisa, de natureza teórica, tem de modo geral, seus resultados sintonizados com as posições críticas formuladas pelos autores pesquisados e apontam que o Ensino Médio Regular Noturno atende às exigências do modelo capitalista, distanciando-se decisivamente de uma escola que eleva o ser humano nas suas mais variadas potencialidades. Por fim, temos uma educação escolar para a classe trabalhadora de um ensino e de uma aprendizagem de baixa qualidade, fruto das precárias condições de funcionamento.

**Palavras-chave:** Trabalho. Ensino Médio Regular Noturno. Aluno Trabalhador.



## ABSTRACT

This study discusses the Regular Night School and the determinations imposed by capital, reflected in the dialectical context of a social classes society. In this context, we are directly related to the daily worker that becomes a student during the night. We draw, in general, the historical process of educational policies in Brazil and Alagoas focused on an unequal society project by its very nature, which is the division of society into classes. We examined the current Law of the Directives and Bases of National Education, No. 9394, 1996, that mentions the provision of secondary education "suitable" to the conditions of the worker. Considering the historicity of the studied object and its constituent elements, as the worker student, the teacher in his or her daily multiple shifts work and the physical and teaching infrastructure of the school, as a result of this study, there are some thoughts to consider: the policies engendered by the neoliberal project determinations represent a high denial process of all the student learning conditions employed; it is noticeable the various high school reforms, the dualism between general education and job training; the conditions of the teacher work (teaching and learning) and the night regular high school student remain significantly precarious, in despite of the official discourse. The theoretical research, in general, presents results linked to the critical positions of the authors researched and points out that the Night Regular School meets the capitalist model requirements, moving decisively away from a school that elevates the human being in its various potentialities. Finally, we have a working class school education with a low teaching and learning quality, result of poor operating conditions.

**Key words:** Work. Night high school's regular system. Work student.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 Limites e possibilidades condicionados pelo capital na formação do trabalhador.....	19
1.1 Os limites formais: uma ilusão histórica.....	23
1.2 Emancipação humana: uma perspectiva para além do capital.....	34
2 Ensino Noturno Regular Noturno: um caminho histórico-social.....	39
2.1 Ensino Médio Regular Noturno: uma história colonial.....	39
2.2 Ensino Médio Regular Noturno em Alagoas.....	56
3 Ensino Médio Regular Noturno: seus elementos constitutivos.....	65
3.1 Aluno trabalhador: trabalhador desqualificado.....	65
3.2 A escola noturna: espaço desestruturado – física e pedagogicamente.....	68
3.3 Professor e currículo “impossíveis”: determinações do capital.....	71
CONCLUSÃO.....	79
REFERENCIAS.....	82

## INTRODUÇÃO

Pesquisar o ensino médio noturno no que se refere ao atendimento do trabalhador na busca por uma escolarização tem levado alguns pesquisadores a expor as reais condições de funcionamento dela. Tanto em nível teórico quanto em termos práticos, uma escola que atende ao aluno trabalhador tem sido objeto de interesse de alguns estudiosos no campo educacional — uma inquietação permanentemente. Essa escola pode ser compreendida como o único espaço de formação acessível para o trabalhador; e, independentemente de como ela se apresenta, tem implicações diretas na vida desse aluno, quer acadêmicas ou referentes ao trabalho, quer no presente ou no futuro. Este estudo torna-se relevante à medida que se compreende, também, o cenário histórico-social e econômico de uma sociedade de classes, na qual se travam os embates entre duas classes fortemente marcadas no processo histórico.

Indiscutivelmente, no sistema de produção capitalista, um projeto educacional amparado em formalidades apenas existe para garantir e fortalecer a produção e reprodução das relações desumanas do capital.

Diante dessa questão, diz Tonet (2005, p.200):

Antes de mais nada, é preciso apreender a lógica mais profunda que preside o evoluir da sociedade capitalista, já que ela é a matriz a partir da qual se ergue todo o edifício social. Não se pretende, com isto, deduzir mecanicamente a situação da educação a partir da crise do capital. Quer-se, apenas, deixar claro que é impossível compreender a primeira sem buscar as suas raízes na segunda.

Nesse sentido, o presente estudo, de natureza teórica e documental, tem como objeto o ensino médio, ao analisar a questão legal: basicamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, em seu art. 4º, inciso VI, enfatiza a necessidade de “oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando”. Essas condições merecem destaque ao tratarmos do ensino médio: o art. 35 diz “ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 anos [...]”, e o art. 36, parágrafo 2º, salienta que o “ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (grifo nosso).

Enfaticamente, é desse ensino médio postulado no parágrafo anterior que este estudo se ocupa, ou seja, do ensino médio regular noturno. Apesar das várias possibilidades de

ofertas do ensino médio previstas pela lei, teremos como base de análise crítica, de forma delimitada, o ensino médio regular noturno, não incluindo, portanto, a condição de formação técnica evidenciada na lei, que por esclarecimento maior está posta assim: “poderá” acontecer durante o ensino médio ou não. E é para essa oferta de ensino que demanda parcela significativa de alunos trabalhadores. Por formação geral, entende-se uma formação propedêutica, que tem como linhas gerais de compreensão a preparação para a educação superior, segundo e último nível que compõe a educação escolar na organização da educação nacional brasileira.

As dificuldades encontradas no ensino médio noturno são as mais diversas, tais como: déficit de aprendizagem, impossibilidade de cumprimento de carga horária, estrutura física inadequada, inexistência de formação inicial e/ou continuada dos professores, abandono escolar etc. Tais dificuldades não estão presentes apenas no ensino médio noturno; são condições sofridas pela classe trabalhadora na escola num contexto geral, mas priorizamos a análise do que está em lei, sugerindo a “adequação” dessa forma de ensino às condições dos alunos do período noturno.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, homologadas em 05 de agosto de 2011, merece destaque o art. 14, que trata das formas de oferta e organização — mais uma vez trata do ensino médio e, nesse momento, normatiza como “ensino médio regular noturno”, enfatizando a questão da “adequação às condições de trabalhadores”. Os direcionamentos contidos nas Diretrizes em vigor trazem o atendimento ao trabalhador que frequenta a escola noturna e, de forma explícita, referem-se ao cumprimento de carga horária (800 horas mínimas anuais, presenciais) e sugerem um trabalho diferenciado na organização curricular e metodológica.

Nesse percurso investigativo, temos a Lei Nacional da Educação, elemento importante de análise. Na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, verifica-se uma dualidade, que não consiste no fato de a lei atender a uma formação geral, propedêutica *versus* ensino profissionalizante — que historicamente tem marcado a educação brasileira —, mas sim na forma diversa de como é o atendimento ao aluno trabalhador do noturno, ou seja, o aluno do curso noturno não tem acesso a uma escola que responda às suas necessidades e expectativas, uma escola que realmente atenda ao trabalhador e nela ele se reconheça. Assim, propomo-nos fazer um estudo aprofundado sobre o ensino médio regular noturno de Alagoas.

Para dar conta da análise proposta, é preciso uma compreensão de educação como processo de envolver sujeitos sociais. Assim, entendemos que a educação praticamente coincide com a existência humana, e isso significa dizer, segundo Marx, que a existência humana define-se através do trabalho. A princípio, no modo de vida comunal, não havia classes (referimo-nos aqui ao modo de produção comunal, no qual “trabalho-educação-vida” se identificavam plenamente); depois, surge a propriedade privada, os homens se dividem em classes e, assim, uns são proprietários de terra e outros não proprietários — estes passam a manter aqueles por meio do trabalho na terra. Tem-se, daí, o nascimento de uma classe ociosa que passa a viver do trabalho alheio.

Assim, para Saviani (1994, p.148),

se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio.

Temos uma educação geral, que se dava durante o próprio trabalho na sociedade comunal, e uma educação específica, escolar, voltada para a classe dominante, dos proprietários, dos ociosos. Essa condição privilegiada da classe dominante de possuir uma instituição detentora do saber permitia, e ainda funciona dessa forma, a possibilidade de conduzir todos os meios de uma sociedade de produção e reproduzir sua própria forma de ser.

Essa organização escolar em poder da classe dominante organiza o pensamento da sociedade em cada momento histórico no qual essa classe assume a condição de dominante. E diz Marx no Manifesto (2008, p.41-42): “O que demonstra a história das idéias senão que a produção intelectual se transforma com a produção material? As idéias dominantes de uma época sempre foram as idéias da classe dominante”.

O fundamental é saber que a educação escolar de hoje, apesar de suas especificidades, mantém, essencialmente, aquela forma original, que é o seu caráter classista, visto que não é pensada e organizada para a classe trabalhadora. Sendo assim, ela não pode, dentro de um sistema de exploração da força de trabalho, ter outra funcionalidade que não seja a manutenção dessa forma societária do capital — que é contraditória.

Temos, portanto, uma questão de raiz: se vivemos numa organização societária na qual a finalidade última é a exploração do homem, ou seja, a exploração da força de trabalho em nome da acumulação de riqueza por apenas uma pequena parcela significativa dessa

sociedade, que é a classe dominante dos meios de produção, então precisamos entender que a escola inserida nessa lógica de exploração tem por escopo formar sujeitos que contribuam para a produção e reprodução do capital. Não se tem, nessa lógica, uma perspectiva de escola que objetive romper com o atual tipo de sistema de produção, para que se configure, em seu lugar, uma nova forma de produção, um novo homem.

O caminho possível é uma escola que atenda à formação da classe trabalhadora, que contribua significativamente no processo de análise e crítica da condição do trabalhador na luta contra o capital. Existe, para a classe trabalhadora, uma ideia de educação escolar, uma perspectiva de formação, uma escola que traduz suas necessidades, um anseio, um desejo, uma esperança. Há uma contradição concreta na relação trabalho e estudo: segundo Queiroz (2001), o trabalhador vai até a escola e nela deposita uma crença de que, a partir da formação adquirida, sua vida vai mudar, apesar de reconhecer suas limitadas condições, seja no que se refere ao seu tempo disponível, seja na forma como se organiza.

O que fica claro nesse estudo é que existe uma escola de classe: aquela que atende à classe dominante, que é a escola de ensino médio com perfil de continuidade, ou seja, acesso à educação superior. E, contrariamente, também uma escola de ensino médio que atenda à classe trabalhadora, uma escola com perfil de terminalidade, ou seja, uma escola comprometida com a lógica do capital, que na sua forma estrutural apresenta limites os mais diversos, quer na estrutura material, quer na ideologia de formação, uma formação que possibilite o desvelamento, para o aluno trabalhador, de suas reais condições de explorado.

Nesse contexto, essas condições denotam a oferta da escola diferenciada de ensino médio na educação brasileira para a classe trabalhadora. Chamamos a atenção cuidadosa para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, ao tratar da escola noturna, independentemente de nível ou modalidade, alerta apenas para a “adequação” do aluno, de acordo com as suas especificidades.

Destacamos, então, uma preocupação marcante, que é a historicidade do objeto investigado, embora não apenas isso, mas também a relação existente entre o objeto e a totalidade que o torna concreto. Sendo o ensino médio noturno posto na sua particularidade, consideramos que seu aspecto específico dependerá das múltiplas relações para que se revele como particularidade. Ressaltamos aí a opção do estudo teórico-metodológico, via materialismo histórico-dialético, assim contribuindo para a investigação da realidade do ensino médio noturno na condição de proporcionar a adequação referida pela lei.

O presente estudo está fundamentado no materialismo histórico-dialético, que, conforme Marx (2009), constitui-se um método que tem como momentos inseparáveis a síntese, a análise e uma nova síntese, ou seja, o real é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Portanto, faz-se necessário analisar a realidade por meio da compreensão de seus movimentos e contradições, para apreender suas determinações construídas historicamente.

Nesse sentido, para Lessa e Tonet (2008, p. 84),

[...] o materialismo histórico-dialético descoberto por Marx ao estudar a sociedade capitalista, caracteriza-se por conceber o mundo dos homens como a síntese da prévia-ideação com a realidade material, típica e elementarmente por meio do trabalho. As dimensões ideal e material dos atos humanos são integradas, possibilitando tanto reconhecer a importância das idéias para a história, quanto a sua impotência quando encontram as condições históricas necessárias para que sejam traduzidas em prática (para que sejam objetivadas) por atos humanos concretos.

Daí a condição de se fazer necessária a articulação entre as partes de um todo que se quer investigado. Nesse ponto, nosso objetivo é o de relacionar o legal ao prático, ou seja, o que versa a lei no aspecto da formação de adequação desenvolvida no atendimento do aluno trabalhador.

As categorias que apontamos como fundamentais no nosso estudo são: trabalho, aluno trabalhador e ensino médio noturno. Tais categorias fazem parte de um todo e requerem reflexão para percebê-las num contexto histórico de uma sociedade de classes.

Sendo o aluno trabalhador uma das categorias deste estudo, o trabalho como categoria central na discussão não poderia deixar de ser um destaque, por entendermos ser ele a razão e explicação das várias formas societárias existentes. É pelo trabalho, explica Marx, que temos clareza da existência do homem, da sua real condição de fazer-se enquanto sujeito capaz de traçar seu próprio desenvolvimento histórico e social.

O trabalho, como pressuposto básico de nosso estudo, nos coloca num debate que suscita uma grande contradição, uma questão antagônica, quando o entendemos como a possibilidade de realização, liberdade e emancipação humana, por um lado, mas por outro, por conta do mercado, como condição de alienação, através do que não se reconhece como elemento produtor de toda a riqueza acumulada pela humanidade, tornando-se apenas um elemento reprodutor e acumulador de riqueza num sistema aniquilador das condições humanas.

Nesse sentido, lembramos Marx (1993), quando diz que a responsabilidade pela existência da divisão do trabalho é a propriedade privada, alicerce de uma sociedade de classes. E, numa sociedade de classes, na qual uma dessas classes detenha os instrumentos que lhe possibilitem a exploração, essa classe, invariavelmente, usará de todos os instrumentos para manter-se no domínio — e um desses instrumentos é a instituição escolar.

Assim, essa escola, enquanto mantém e reproduz o sistema do capital, não consegue traduzir sua função social, ou seja, o aluno trabalhador que por esta escola passa, na sua grande maioria, não consegue um desempenho escolar satisfatório; contrariamente, apresenta altos índices de improdutividade, seja na repetência, seja no abandono escolar, além de uma crescente distorção idade-série<sup>1</sup>. O professor também é um sujeito que apresenta basicamente uma dificuldade latente, um sujeito que chega à escola noturna, na maioria dos casos, para enfrentar sua terceira jornada de trabalho.

Perguntamos: a forma como esses alunos percebem a escola os leva a um resultado de formação adequado às exigências postas e necessárias para a superação da lógica de mercado? A escola está preparada para receber esses alunos nos múltiplos interesses e condições que se encontram? No livro *A escola pública e o desafio do curso noturno*, Silva e Nogueira já afirmavam na década de 80: “A escola pública é importante, mas... não vai bem” (1987, p.1).

O ensino noturno no Brasil apresenta características muito próximas ao que entendemos atualmente como políticas reparadoras, exercidas ao longo da história brasileira, que não se firmam, apenas, na educação, com maior intensidade ao aluno trabalhador depois de uma jornada de trabalho ou mesmo por uma força de trabalho na busca pela empregabilidade, mas também no atendimento ao mercado de trabalho, à saúde, à segurança, ao lazer etc. São políticas públicas de aspecto apenas corretivo na condição de atender à população.

Segundo Caporalini (1991, p.31-2)

Uma escola comprometida com o interesse das classes trabalhadoras deve ter como preocupação básica a criação de condições para que estas articulem suas diversas experiências históricas e as formas de seu conhecimento num todo homogêneo, de modo que possam elaborar uma nova concepção de mundo.

---

<sup>1</sup>Para Menezes; Santos (2002), distorção idade e série é a defasagem entre a idade e a série que o aluno deveria estar cursando. Essa situação educacional é vista por muitos especialistas consideram que a distorção idade-série pode ocasionar alto custo psicológico sobre a vida escolar, social e profissional dos alunos defasados. A distorção é um dos maiores problemas dos sistema educacional brasileiro.



A educação dentro desta escola não deve aparecer reduzida, portanto, à pura transmissão e acúmulo de informações com vistas a uma maior qualificação dos trabalhadores, mas se impõe como necessária para o exercício da consciência crítica, para a construção de uma nova concepção de mundo e de uma nova sociedade.

E, em Frigotto (2002, p.13),

O exame de como se vem tratando, na prática, a questão da relação trabalho e educação, especialmente ao nível do sistema educacional e de instituições de formação profissional [...], nos assinala, pois, uma crise de aprofundamento teórico.

Não podemos perder de vista as condições nas quais se encontra a escola noturna brasileira, sinônimo de um quadro histórico de insucesso nos seus resultados, que vão desde o abandono até a múltipla repetência — e um agravante: em algumas situações, isso é visto de forma natural, tanto no ensino fundamental como no ensino médio.

Eis um quadro muito evidente na escola noturna, que reafirma o conhecimento que temos quando analisamos o perfil do aluno inserido no ensino noturno. É comprovado, em muitos casos, que esse aluno traz um histórico desde o ensino diurno. O insucesso permeia a escola na sua totalidade. O ensino noturno simplesmente traduz de forma brutal o que Frigotto (1989) nomeia de ‘escola improdutiva’ no livro *A produtividade da escola improdutiva*. A escola não consegue, apesar da intencionalidade legalista, atender de forma apropriada às demandas da sociedade. Afirma Caporalini (1991, p.32-3):

Tem-se que optar entre continuar tratando o estudante que trabalha como carente crônico que precisa ser alimentado, informado, integrado, educado sob formas compensatórias e paliativas, ou passará a tratá-lo como um cidadão trabalhador historicamente excluído dos direitos básicos que, através de uma educação de boa qualidade, precisa tomar consciência dessa exclusão e se organizar na reivindicação de seus direitos.

É evidente que, num sistema que se produz e reproduz pela exploração do homem pelo homem, a escola não poderia ter outra forma. Apresenta-se, portanto, a partir das atuais políticas de sustentação desse sistema, limitada no atendimento a esse aluno. E muito se discute sobre a competência técnica, uma competência que seja a base para o desenvolvimento de um trabalho que atenda um fim imediato. É comum a técnica ser vista como condição de atingir bons e melhores resultados. Sendo assim, espera-se que os resultados educacionais através da técnica pela técnica assegurem aos nossos alunos as

melhores aprendizagens através do acesso ao conhecimento elaborado ao longo da história e sistematizado para atender determinado grupo. Mas, para Saviani (2003, p.64),

[...] a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediamente competência política. Logo, sem competência técnica-política não é possível sair da fase romântica.

Fase romântica significa um fazer pedagógico vazio de um arcabouço que não contemple apenas as ações do cotidiano pedagógico, como diagnóstico dos resultados de aprendizagem, planejamento, reuniões, avaliação. Essa atitude comum no ambiente escolar é a simples reprodução do fazer pedagógico, é o ativismo que embrutece os seres humanos que fazem esse coletivo. É nessa perspectiva que Saviani traz a questão de ir além do fazer técnico e chegar ao comprometimento com a política.

Em seu livro *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*, Duarte (2003) traz as questões da relação de aprendizagem em que se encontram os sujeitos dessa relação e enfatiza a concretude da vida de aluno jovem trabalhador, quando diz: “Entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (id, p.8).

Entendendo essas questões dispostas, analisamos o ensino médio regular noturno no que diz respeito às condições de atendimento a esses alunos trabalhadores, conforme enfatiza a LDB — “adequar a realidade do aluno”. Se a escola noturna está voltada para o trabalhador, que adequações são efetivas pela escola para o cumprimento do previsto em lei?

O trabalho compõe-se de três capítulos, nos quais teremos a possibilidade de compreender o objeto numa totalidade que entrelaça a teoria com aprofundamento na relação histórica social entre o objeto em discussão e as formas dadas pela subjetividade através da produção de documentos que, uma vez definidos para o atendimento do aluno trabalhador, possuem elementos passíveis de análise e considerações críticas.

No primeiro capítulo, apresentamos os fundamentos que permitem a compreensão clarificadora na perspectiva do materialismo histórico-dialético de Marx. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que é necessário aprender a função social da escola no envolver da sociedade do capital e, mais especificamente, da escola que está atendendo ao aluno trabalhador.

No segundo capítulo, trataremos de um tempo histórico brasileiro e, especificamente, de Alagoas. É um histórico do ensino médio noturno, com o objetivo de contextualizar o objeto de estudo.

O terceiro e último capítulo, que trata diretamente do objeto investigado, enfatiza os elementos que constituem a problemática do ensino médio noturno. O estudo se desenvolve sob as contribuições de Carvalho, Pucci, Viana, entre outros. Também como parte imprescindível de análise, a pesquisa documental relativa ao ensino médio através dos seguintes documentos: LDB nº 9.394/96; Decreto nº 2.208/97; Plano Nacional de Educação; Parecer CNE nº 15/98; Resolução CNE nº 3/98. Constituição de 1988, para o que se refere aos aspectos nacionais e para os estaduais, temos: Proposta de Organização do Ensino Médio, de 2002, Proposta de Redimensionamento do Currículo do Ensino Médio, de 2002; Documento de Avaliação da Aprendizagem da Rede Estadual de Ensino, de 2005; A escola construindo a identidade do Ensino Noturno na Educação Básica, de 2005. É salutar informar, ainda, que as pesquisas no Brasil sobre o ensino médio noturno são recentes, e o que possibilita a leitura sobre o tema são as pesquisas elaboradas em nível de mestrado e doutorado.

Fica, dessa forma, delineado o estudo sobre o ensino médio noturno, com a especificidade do cenário alagoano ao atendimento do aluno trabalhador. Mas fica clara a não efetivação, nos meandros do sistema do capital, de uma escola que realize o sonho do trabalhador — por nós, educadores comprometidos com a transformação dessa realidade social. Porque o que seria a alternativa para formar um sujeito omnilateral, para o marxismo, seria como a politecnia, que está

[...] voltada para a formação de um novo homem, numa dimensão não mais unilateral, mas omnilateral, que rompa com a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e na qual o trabalho se constitua no princípio educativo; é um horizonte a ser perseguido por nós que acreditamos estar na construção de um projeto socialista, a superação dos antagonismos inerentes à sociedade de classes. (VIANA, 2001, p. 102.)

Considera-se ser esse o caminho para a superação das dificuldades que permeiam o contexto educacional. Baseada em Marx, a forma de atendimento através da politecnia possibilita a formação de um novo homem, em que o trabalho é base existencial do modo humano de ser e se constitui num princípio educativo na construção de uma sociedade comunista.

A partir da socialização desta pesquisa, temos a expectativa de contribuir de forma efetiva para o coletivo educacional no sentido de uma maior compreensão do processo de educação, especialmente aquele dirigido aos alunos trabalhadores, parte significativa da sociedade e aos quais se é negada quase a totalidade de condição de acesso ao conhecimento elaborado pela humanidade. Que essa investigação inquiete os sujeitos que compõem a área educacional e provoque debates profundos sobre a temática, visto que estão implicados nas políticas educacionais comprometidas com os mais diversos órgãos nacionais e internacionais, cujo objetivo é a perpetuação da exploração do trabalhador na lógica do capital.

Esperamos, portanto, que a compreensão da educação e, mais especificamente, a compreensão da educação escolar na sociabilidade burguesa contribuam para uma reflexão sempre oportuna a todos os sujeitos que formam o conjunto educacional e social.

## **1 LIMITES E POSSIBILIDADES CONDICIONADOS PELO CAPITAL NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR**

São largamente debatidas as condições em que a escola tem respondido às necessidades da sociedade. Esse debate sugere uma gama de reflexões que aponta para um cuidadoso plano de investigação acerca da escola como instituição formal de ensino. É fundamental fazer uma incursão numa base teórica metodológica que desvele, de início, o tipo de sociedade na qual essa escola, ora investigada, está inserida.

Sendo assim, entendemos que é no materialismo histórico dialético de Marx que podemos apreender com maior clareza essa sociedade, a qual, assim como a escola, responde a uma forma de ser da sociedade burguesa. E salienta Netto (2011, p. 17): “Pode-se circunscrever como o problema central da pesquisa marxiana a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista”.

É de relevante proposição aludir a crítica radical engendrada por Marx ao postular uma teoria que desvela de forma contundente os processos históricos reais. Nas palavras do pensador a teoria é o movimento real do objeto, o sujeito apenas apreende esse objeto no seu pensamento, mas sua existência independe da sua subjetividade.

Para compreendermos a escola, espaço formal de aprendizagem do saber acumulado ao longo do tempo, é de preponderante necessidade apreender em que tipo de sociedade esta escola se insere — e que a sociedade burguesa da qual fazemos parte tem uma longa história.

Com a passagem do modo de produção feudal para o capitalismo, que não foi de forma nenhuma harmonioso – pelo contrário: deu-se com muita guerra –, diversas lutas ocorreram: o controle sobre os trabalhadores, o controle da educação, uma nova forma de pensamento imposto aos indivíduos (o liberalismo), a elaboração de políticas repressivas – contra os trabalhadores – que atendessem à classe dominante etc. Nesse sentido, diz Marx, no Manifesto do Partido Comunista: “A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe” (2011, p. 8).

Nesse cenário da moderna sociedade burguesa, que tem sua origem com o declínio da sociedade feudal, temos novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta. Diz Marx (2011, p. 9): “[...] Toda sociedade se divide, cada vez mais, em dois campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado”.

Se temos de forma contundente a incontestável existência de classes antagônicas no sistema do capital, teremos, portanto, nesse momento, a escola de classe, ou seja, duas escolas explicitamente estruturadas para compor um cenário que se configura como tal. E cada uma delas trará na sua estrutura e dinâmica de funcionamento uma lógica que é inerente à classe à qual pertence ou atende. A escola que serve à burguesia terá suas condições dadas em pleno funcionamento para reproduzir o sistema do capital, com objetivo último de perpetuar sua fiel reprodução, e a escola da classe trabalhadora, do proletariado, também responde à lógica do capital, por ser constituída dentro de parâmetros articulados na forma societária da produção capitalista. A classe trabalhadora fica, pois, à mercê de uma oferta de ensino que, indiscutivelmente, impõe limites à compreensão e superação da forma societária em que está inserida.

A escola organizada pela classe dominante tem sua formulação na reprodução do capital. Os fins almejados pela classe detentora dos meios de produção não podem ser contrários ao seu objetivo final, que é a acumulação; faz parte da sua lógica estruturante, portanto, uma escola de ensino que tenha essa condição central, ou seja, produza hábitos e costumes em consonância com os ditames do capital e, sobretudo, que desenvolva habilidades para a indústria: profissionalize o trabalhador para a produção cada vez maior e especializada. Esse chamamento à produção especializada tem, na educação escolar, um mote decisivo: formar o trabalhador para a produção. É inerente à sociedade capitalista a expropriação da força de trabalho. Com a emergência da fábrica moderna, a atividade especializada do trabalhador deixou de existir para se incorporar à maquinaria. Nesse momento o trabalhador transforma-se em força de trabalho, deixando de ter seus meios de produção e perdendo suas habilidades especiais para atender aos ditames da nova forma de produção.

A escola no capitalismo é parte inalienável na condução de reproduzir através de sua formação técnica e política. É na escola que o capital encontra meios de condicionar requisitos e exigências necessários para a acumulação de riqueza.

Confirmamos, através das palavras de Tonet (2005, p. 149), que:

Foi apenas com o advento do capitalismo, na medida em que a produção econômica cuja mola-mestra e dinâmica é o capital, passou a ser direta e claramente o eixo de todo o processo social, que a educação ocupou um lugar especial. Isto porque ela passou a integrar cada vez mais profundamente o processo de produção.

Não temos dúvidas de que a escola tornou-se um espaço essencial para o processo de acumulação de capital de forma legitimada. A estrutura e a dinâmica de sua atuação, independentemente de horário (turno), têm apenas um propósito, o de manter e reproduzir a forma societária do capital, da produção de riqueza para o capitalista.

Compreendemos que a escola no sistema capitalista se concretiza de forma dual, ou seja, existe uma escola que atende à classe dominante na sua condição de detentora de um saber em maior escala, uma escola que mantém seu *status* elevando seu padrão de qualidade de ensino, o que significa, por exemplo, continuidade de estudos, e outra escola, da classe trabalhadora, que tem seus limites numa formação inconclusa e, quando forma, traduz a ideologia da classe dominante, o que significa dizer que não revela sua real condição de classe explorada do sistema.

Deixemos claro que o tipo de escola a vigorar concretamente tem seu solo no modo de produção em que está inserida. Segundo Saviani (2009), os “sistemas nacionais de ensino” surgem em meados do século XIX e têm sua organização no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Essa condição de oferta de ensino se manifesta para atender uma nova classe que se consolidara no poder, a burguesia. Nessa condição de oferta de ensino está posta a forma de enfrentamento aos sujeitos ignorantes, ou seja, os súditos do antigo regime, o feudal, pela escola tornam-se cidadãos no regime do capital.

Nessa condição, temos a contribuição de Saviani (2009, p. 05-06):

[...] A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é de difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. [...]

Ao situarmos a escola como condição de instrumentalizar o acesso ao conhecimento, temos sua função social, aquilo que podemos considerar que o legado produzido pela humanidade ao longo da história estará sendo, a cada momento, difundido no âmbito escolar. Daí a escola possuir a determinação do modo de produção do qual faz parte; a organização escolar corresponde a esse modo de produção.

Em meados do século XIX, surge na Inglaterra uma escola destinada aos filhos dos trabalhadores fabris. À época, essas crianças e adolescentes trabalhavam em longas jornadas

de trabalho e, para não deixarem de estudar, surgiram as escolas noturnas e dominicais, forma pela qual a burguesia cumpria sua obrigação com a escolaridade.

Assim como nos dias atuais, na época esse ensino destinado às crianças das fábricas era um ensino esporádico, e seus conteúdos, muito negligenciados — ou seja, sem ter um tratamento didático adequado, muito do que se determinou fazer era relegado intensivamente. Vejamos nas palavras criteriosas de Engels (2008):

[...]. Em parte alguma existe freqüência escolar obrigatória. Nas próprias fábricas isso não passa duma palavra, como veremos. Quando o governo quis no decurso da sessão de 1843, fazer entrar em vigor essa aparência de escolaridade obrigatória, a burguesia industrial opôs-se-lhe com todas as forças, se bem que os trabalhadores se tivessem pronunciado categoricamente a favor dessa medida. De resto, numerosas crianças trabalham durante toda a semana em casa ou nas fábricas e por isso não podem freqüentar a escola. Por que as *escolas nocturnas*, onde devem ir os que trabalham de dia, quase não têm alunos e estes não tiram dela proveito algum. Na verdade, seria pedir demasiado aos jovens operários que se estafaram durante doze horas, que ainda fossem à escola das 8 às 10 da noite. Os que lá vão, aí adormecem a maior parte das vezes, como constataram centenas de testemunhos no *Children's Employment Report*. É verdade que se organizaram cursos aos Domingos, mas têm falta de professores e só podem ser úteis aos que já freqüentaram a escola durante a semana. O intervalo que separa um Domingo do seguinte é demasiado longo para que uma criança inculta não tenha esquecido na segunda lição o que aprendera oito dias antes no decurso da primeira. No relatório da *Children's Employment Commission*, milhares de provas atestam, e a própria comissão apóia, esta opinião categoricamente: que nem os cursos da semana nem os do Domingo correspondem, nem de longe, às necessidades da nação. Este relatório fornece provas da ignorância que reina na classe operária inglesa e que não seriam de esperar mesmo dum país como a Espanha ou a Itália. Mas não poderia ser doutro modo; a burguesia tem pouco a esperar mas muito a temer da formação intelectual do operário. No seu colossal orçamento de 55.000.000 de libras esterlinas, o governo previu apenas o ínfimo crédito de 40.000 libras esterlinas para a instrução pública; e se num fosse o fanatismo das seitas religiosas, cujos preconceitos são tão importantes como os melhoramentos que introduz aqui e ali, os meios de instrução seriam mais miseráveis.

Assim, a Igreja anglicana funda as suas *National Schools* e cada seita tem as suas escola, com a única intenção de conservar no seio os filhos dos seus fiéis e se possível de arrebatá-los aqui e ali uma pobre alma infantil às outras seitas. A consequência disso é que a religião, e precisamente o aspecto mais estéril da religião, a polémica, se torna o ponto fundamental da instrução, e que a memória das crianças é saturada de dogmas incompreensíveis e distinções teológicas: logo que isso é possível, desperta-se a criança o ódio sectário e para a beatice fanática, enquanto que toda a formação racional, intelectual e moral é vergonhosamente negligenciada.



E impressiona, na leitura de Engels (2008), quando relata as absurdas situações, registradas pelas falas, no processo de ensino efetuado por essas escolas aos filhos dos trabalhadores ingleses:

Uma criança ‘frequentou regularmente durante cinco anos o curso de Domingo; ignorava quem era Jesus Cristo mas já tinha ouvido esse nome; nunca tinha ouvido falar dos doze apóstolos, de Sansão, de Moisés, Abraão, etc.’. Outro ‘frequentou regularmente o curso de Domingo durante seis anos. Sabia quem era Jesus Cristo, que tinha morrido na Cruz, para verter o seu sangue a fim de salvar o nosso Salvador; nunca tinha ouvido falar de S. Pedro nem de S. Paulo’. Um terceiro, ‘frequentou sete anos de várias escolas de Domingo, só sabe ler em livros pouco espessos, palavras fáceis, de uma só sílaba; já ouviu falar dos apóstolos, não sabe se S. Pedro ou S. João eram um deles, mas sem dúvida que era S. João Wesley (fundador dos Metodistas), etc...’; à pergunta: quem era Jesus Cristo? Horne obteve as seguintes respostas: era Adão; era um apóstolo; era o filho do Senhor do Salvador (he was the Saviour’s Lord’s Son), e da boca de um jovem de dezessete anos: ‘Era um rei de Londres, há muito, muito tempo’.

Nessa condição cruel de tratamento dado àquele que busca a escola na perspectiva de aprender, de conhecer os frutos da cientificidade construída pela humanidade, encontra-se a educação escolar. É parte constitutiva, então, precisar que essa estrutura educacional ofertada ao aluno trabalhador coincide com o sistema de produção e reprodução do capital, o que nos possibilita entender que o saber mais elaborado, a tecnologia mais avançada que a humanidade produz, não faz parte do cotidiano do aluno trabalhador. As condições desumanas enfrentadas pelo aluno trabalhador, e também pelo professor na sua terceira jornada de atividade (a escola noturna), não lhe permitem adquirir os resultados esperados de ensino e aprendizagem.

### **1.1 Os limites formais: uma ilusão histórica**

Muito se tem escrito e debatido sobre uma escola na qual o sujeito tenha uma formação plena; uma formação que traduza essa possibilidade tem sido discurso corrente ao longo da história do ensino, inclusive com amparo no conceito de humanização. Mas uma escola na qual o sujeito seja plenamente livre e que atenda às suas múltiplas necessidades (não apenas as necessidades biológicas) faz parte de outra forma societária — inimaginável na sociedade do capital! As formas pelas quais o sistema do capital impõe seus ditames, há mais

de cem anos, impossibilitam a existência, nesse sistema, de uma escola que contribua para a elevação do sujeito ao mais alto grau de potencialidade.

Para compreender de uma forma ampliada a questão, eis as palavras de Tonet (2005, p. 200):

[...] estando toda a realidade social, hoje, organizada sob a perspectiva das classes dominantes – o que inclui a atividade educativa -, qualquer atividade que responda a outra perspectiva não poderá adquirir teórica e praticamente um caráter concreto e sistemático. Este caráter só poderá ir sendo adquirido na medida em que, no processo social concreto, forem sendo construídas as bases materiais que permitam a estruturação de uma nova forma de sociabilidade. [...]

Ainda:

[...] O mundo está sofrendo, nessas últimas décadas, enormes transformações, econômicas, políticas, sociais, ideológicas, etc. Mesmo que estas transformações não alterem, ao meu ver, a essência da forma capitalista da sociabilidade, elas são muito profundas e se manifestam intensamente em todos os setores. Elas, porém, ainda estão em curso e por isso é possível ter uma idéia clara dos seus resultados em relação à forma concreta do ser social. (Id. p.201)

Fica claro que, no mundo do capital, a escola é apenas mais uma forma de reproduzir e manter a desigualdade. É na escola que a ordem de um sistema econômico se desvela, e esse desvelamento é sabiamente tingido nas linhas gerais e específicas da política, para atender a um Estado burguês. A instituição escolar que se contrapõe a esse modelo capitalista só se efetivará numa outra organização societária se considerarmos que essa condição será fruto do contexto da emancipação humana.

Fazer um debate sobre a emancipação humana implica, porém, um longo caminho, que suscita outro debate – agora sobre a emancipação política –, como um limite real posto ao longo do tempo em diversas formas políticas estruturantes de poder assumidas pelo Estado. Ao tratarmos da educação, teremos, no terreno das políticas, incontáveis teias traçadas ao longo da história que nos fazem pensar reflexivamente o hoje e suas terminações no campo dos limites, além daquilo que aponta para as possibilidades de rompimento com a forma societária em que atualmente estamos envolvidos. As questões sobre as quais refletiremos neste momento são: o que é emancipação política? O que é emancipação humana? Que relação é possível perceber entre os limites da emancipação política e as condições na

perspectiva da emancipação humana? Por que, a partir da vertente ontológico-marxiana, devemos envidar nossas energias para superar as determinações do campo político em busca da emancipação humana? Para respondermos a tais questões, precisaremos, como foi dito acima, percorrer um caminho que nos possibilite conhecer o que é emancipação política e o que é emancipação humana. E o pensamento ontológico-marxiano nos guiará para realizarmos tal reflexão.

Para Marx, emancipação humana significa o reino da liberdade plena, e para alcançá-la é necessária a superação da forma societária sob a qual vivemos hoje: a do capital. Diante dessa problemática, precisamos melhor explicitar as limitações dadas ao longo da história no campo político.

Como indicado, pretendemos trazer essa relação emancipatória no campo educacional e, mais especificamente, o que condiciona a política a partir de seus limites a uma não emancipação humana, já que tratamos aqui da educação formal posta em análise num contexto do sistema capitalista.

É comum a incorporação sistemática, ao longo do tempo, em todos os espaços, formais e informais, do discurso da democracia, e é perceptível em vários momentos e discussões o debate acalorado sobre a democracia, atribuindo a esta a possibilidade de resolver os problemas sociais gerados pela sociabilidade do capital, a partir de uma via de discussão e negociação segundo a qual, de forma representativa, pode-se decidir o rumo das questões e problemas que inquietam a vida social. Um exemplo plausível no campo escolar é a gestão democrática, oficialmente posta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996. Na condição de representatividade por categoria, almeja-se a regulação, a conquista do sucesso; enfim, a resolução de todos os problemas internos e externos vividos no espaço escolar.

Existem, na história da humanidade, alguns pensadores (Saviani, Frigotto, entre outros) que, de forma bastante articulada, teorizam a defesa da democracia. Uma democracia que, ao longo do tempo, insiste em defender quaisquer formas de tratamento dos fatos de forma fragmentada ou tentando explicá-los pela natureza ou mitologia. No campo político, essa defesa da democracia é muito clara, quando percebemos as várias ideias que se baseiam em reformas e/ou regulações políticas.

Lançado em 2008 pelo Ministério da Educação do Brasil, um documento intitulado “Ensino Médio Noturno: democracia e diversidade”, resultado de uma pesquisa em oito estados brasileiros que possuem o ensino médio noturno, tem por finalidade socializar as experiências exitosas nas escolas e que podem servir de referência para as demais escolas em âmbito nacional. O texto, de forma sutil, admite a crise do sistema do capital quando versa sobre o ensino médio e sua profunda crise de oferta dual, ou seja, ainda há muito a ser feito para que o ensino médio atenda sua demanda de forma coerente, que seria, segundo o documento, um ensino médio propedêutico com finalidade de entrada na universidade, e outro ensino médio que forma para a técnica, com caráter de terminalidade de estudos. E diz:

Mais de 90% dos entrevistados pela pesquisa de todos os segmentos escolares entendem que o Ensino Médio deve propiciar a formação geral e também a profissionalização do aluno. No entanto, sabe-se que a profissionalização, em qualquer etapa da escolarização, não é garantida de inserção no mercado de trabalho, uma vez que os postos existentes são bastante insuficientes. (p. 98)

Essa constatação esclarece tacitamente as profundas dificuldades enfrentadas pela escola e, de forma particular, o ensino médio noturno. Terrenos comuns, essas tentativas de correção apenas nos remetem à compreensão de que a política sedimenta, de forma contumaz, o sistema para a reprodução da desigualdade nele intrínseco.

As leis, normas, reformas educacionais, diretrizes e metas objetivadas pela política educacional, o contínuo e contundente discurso de acessibilidade inseridos e propostos no parâmetro das políticas sociais são formalidades postas no seio da sociedade que precisam ser analisadas e compreendidas à luz da ontologia marxiana. Esse percurso metodológico do materialismo histórico mostra o limite dado pela política na sua forma de conter a ruptura na sua forma mais cruel, que é a exploração do homem pelo homem nesse sistema. As políticas reparadoras encampadas pela democracia têm como finalidade acalmar e neutralizar as tensões sociais para a permanência da obscuridade do real.

Para melhor compreender a relação entre Estado e direitos, a contribuição de Coutinho é preciosa, quando diz: “[...] Os direitos têm sempre sua primeira expressão na forma de expectativas de direito, ou seja, de demandas que são formuladas, em dado momento histórico

determinado, por classes ou grupos sociais” (2000, p. 54). E continua, ao apresentar a contribuição de Marshall, que “[...] traçou uma ordem cronológica para o surgimento de tais direitos no mundo moderno, descrevendo um processo que se inicia com a obtenção dos direitos civis, passa pelos direitos políticos e chega finalmente nos direitos sociais” (Id. p.55). É indiscutível que essa ordem clássica não aconteceu em todos os momentos e lugares, mas é conveniente que entendamos isto: dentro das limitações dadas por esses direitos ao longo da história, existe uma importância nessas determinações de cidadania, seja no aspecto civil, seja na política e também como direito social.

Para uma maior clareza no que toca à questão dos direitos, uma contribuição bastante didática é a do britânico T. H. Marshall, em seu ensaio “Cidadania e classe social”. Marshall apresenta a condição histórica da Grã-Bretanha a partir da definição de três níveis de direitos, o que corresponde à condição de cidadania ali tratada. Os direitos civis surgem na Inglaterra no século XVIII. Tais direitos trazidos por Marshall em seu ensaio convergem com os direitos naturais inalienáveis já postos por Locke. Trata-se dos direitos referentes à vida, à liberdade de pensamento e movimento e à propriedade. São direitos que surgiram de uma demanda da burguesia na luta contra o Estado.

Entender a importância desses direitos é entender a forma como se organiza um coletivo, que não raro necessita de instrumentos que lhe possibilitem meios de sustentação diante de um turbilhão de fatores negadores das mínimas condições de existência impostas por um Estado. Contudo,

[...] a afirmação dos direitos civis, portanto, implicava uma limitação do poder do Estado. São direitos dos indivíduos contra o Estado, isto é, são direitos que os homens desfrutam em sua vida privada, a qual deve ser protegida contra a intervenção abusiva do governo. (Id, p. 56).

Ainda nas palavras de Coutinho, encontramos elementos históricos que afirmam os direitos civis como elemento indispensável para o Estado na sua condição de autorreprodução:

[...] com a invenção do dinheiro – que permite acumular o trabalho passado –, tornou-se legítimo comprar a força de trabalho de outros, sobre cujos frutos teríamos também direito de propriedade. Vemos aqui um claro exemplo de como um direito universal (todos os homens têm direito aos frutos do seu trabalho) torna-se um direito burguês,

particularista e excludente, restrito aos proprietários do dinheiro e, conseqüentemente, dos meios de produção. (Id, p. 57).

Nesse sentido, e para melhor compreensão da questão, Marx salienta que os direitos civis não são suficientes na conquista da cidadania plena, que chama de “emancipação humana”. Eles são apenas necessários.

Outro direito já apresentado por Marshall é o direito político. De que forma entendê-lo no rastro da discussão de cidadania e democracia? Entendemos que não há cidadania plena, ou democracia, sem “direitos políticos”. São eles: direito de votar e ser votado, o que assegura à coletividade sua participação na tomada de decisões no conjunto da sociedade; e o direito à associação e à organização, condição para que essa democracia se instale através da participação. “... Portanto, seria não somente um equívoco histórico mas também uma injustiça contra os trabalhadores atribuir à burguesia algo que foi conquistado contra ela” (Id., p.61).

Ao discutir a questão dos direitos políticos, somos remetidos à questão da unilateralidade, quando, a rigor, os direitos políticos, aparentemente obra do Estado, na realidade histórica resultam de uma organização e de um poder de articulação da classe trabalhadora na tentativa de assegurar garantias antes não existentes para o atendimento de suas necessidades.

Sobre o terceiro direito apresentado por Marshall – os direitos sociais –, parte-se do princípio de que somos seres humanos e, assim, formamos um coletivo, resultado de individualidades e que faz a história. Entendamos então que “[...] os direitos sociais são os que permitem ao cidadão uma participação mínima na riqueza material e espiritual criada pela coletividade [...]” (Id, p.62).

O pensador acima citado ainda afirma:

Não é assim casual que esses direitos voltem a ser negados hoje, teórica e praticamente, pelos expoentes do chamado neoliberalismo. Na modernidade, entre tais direitos sociais, foi aquele à educação pública e universal, laica e gratuita [...] muitos outros direitos sociais foram se consolidando (à saúde, à habitação, à previdência pública, à assistência etc.), terminando por gerar o que tem sido chamado de Welfare State, ou Estado de Bem-Estar [...] (Id., p.63)

Nessa discussão, Tonet (2005) conduz uma reflexão que contribui fundamentalmente para a compreensão da política como algo essencialmente negativo. Ou seja, não basta que ela possibilite um ganho aqui e outro acolá, que seja um véu protetor de grupos específicos ou diversos, porque assim sendo, e assim aceita, ela própria, a política, desumaniza de forma tenebrosa. Eis as palavras do autor:

[...] Ora, como se pode perceber do caráter da política, é exatamente isso que acontece essencialmente com ela. A submissão de milhões de pessoas a processos de trabalho que as expropriam de suas energias físicas e espirituais – muitas vezes até a extinção física – a submissão à brutalização, à limitação, à deformação, à unilateralização do desenvolvimento, à desapropriação do fruto do seu trabalho, à interdição ao acesso às objetivações que se tornaram patrimônio do gênero humano, tudo isso não seria possível sem a existência do poder político. (p.95)

Queremos aqui ressaltar que, apesar da condição de classe explorada, submissa, os trabalhadores não estão impedidos de realizar conquistas. Direitos são alcançados e também materializados. Essa condição de luta e conquista dos trabalhadores é indiscutível, mas em nenhum momento podemos negar que, dependendo da condição de combate e da correlação de forças em dado momento histórico, a burguesia lança mão desses mesmos direitos adquiridos pela luta da classe trabalhadora para desarticulá-la e, em muitos casos, cooptá-la. Em Marx, em sua carta a Bolte, de 23 de novembro de 1871, escreve: “Todo movimento em que a classe operária se apresente como classe contra as classes dominantes e tente vencê-las por meio da pressão exterior, é um movimento político. Por exemplo, a tentativa numa classe particular ou mesmo numa indústria particular, de obrigar os capitalistas a encurtarem a jornada de trabalho mediante greve etc., é um movimento econômico. Em troca, o movimento que tem por objetivo fazer aprovar uma lei que estabeleça a jornada de oito horas etc., é um movimento político. E desta maneira, a partir dos diferentes movimentos econômicos dos operários, surgem em todos os lugares um movimento político, um movimento de classe que tem por objetivo impor seus interesses de forma geral, numa forma que possui uma força de compulsão para toda a sociedade”.

Ao tratar o mercado como condição suprema de regulação da vida social, o capitalismo se põe em sua essência. Nada vale senão na condição de exploração, de acumulação. Já em 1863, quando da primeira vitória de um direito social, que era a fixação da jornada de trabalho, acontecida na Inglaterra, Marx celebrava a vitória da classe trabalhadora

sobre a lógica do capital. E mais recentemente presenciamos nos nossos “[...] atuais governos a luta do Estado contra os direitos conquistados pelos trabalhadores, fazendo com que fique sob sua égide o controle das questões de educação, saúde, habitação, previdência, transportes coletivos etc. [...]” (Id., p. 66)

Sousa e Oliveira (2008), em texto que apresenta resultado de pesquisa em oito estados brasileiros sobre o ensino noturno, propõem algumas possibilidades, possíveis soluções, para a correção dos problemas nessa escola, nesse horário. Para não nos alongarmos muito, citamos apenas três, que podem ilustrar essa discussão e envolvem diretamente o que chamamos de políticas corretivas, também reguladoras na ordem do estado capitalista. A primeira delas versa sobre recursos financeiros e assim se expressa: “Definir fontes específicas de financiamento e linhas direcionadas para o Ensino Médio Noturno”; outra diz “Fixar o professor na mesma escola, por um dado período”; e ainda “Estimular a criação e o desenvolvimento de programas voltados à ampliação de vivências culturais para os alunos e professores do Ensino Médio noturno” (SOUSA; OLIVEIRA, 2008, p. 66-69). O que significam essas ações disseminadas pelo Governo? Culpabilizar a maioria das escolas de ensino médio noturno pelo insucesso dos alunos? Definir recursos financeiros é uma das questões, mas quem define essas fontes de investimentos? A quem vai atender esses recursos? Fixar professor numa mesma escola, num mesmo período, de forma contínua, a quem interessa? Quem são os sujeitos atendidos por esses professores? E sobre programas, projetos e eventos voltados para as vivências desses alunos trabalhadores, algo de novo? Dessas políticas de promoção de projetos, programas, formações pontuais, o tempo histórico já provou que se limita a reproduzir receituários que de nada atendem à formação nem de professores nem de alunos — não possibilitam uma real condição de despertar para os fatos históricos que os tornaram homens condicionados a uma vida de exploração e aviltados de suas mínimas condições de existência. Portanto, ter produzido um material como um leque de boas intenções para a resolução dos problemas não possibilita alteração alguma no conjunto da escola brasileira de ensino médio noturno: são paliativos novos ou renovados, conhecidos e disseminados nas várias esferas escolares; tornam-se mais uma receita milagrosa aos olhos dos profissionais nos espaços escolares.

Leitão (2010, p. 195), em seus estudos sobre gestão educacional, apresenta a fragilidade presente no condicionamento e tentativa de gerenciar uma escola, o que anteriormente já mencionamos ao mostrar os limites do Estado através de suas políticas



corretivas. A pesquisadora traduz a realidade cruel em que se ambienta o espaço de aprendizagem, quando assim se expressa:

Contudo, mesmo com o discurso de ‘mudar a cara’ da escola, pouco de fato se transformou, pois os problemas cruciais que assolam a sua realidade permanece – o descaso para com a questão salarial dos professores e a sua crescente desvalorização; minimização dos recursos financeiros para o desenvolvimento da proposta pedagógica; a precarização da infraestrutura dos prédios escolares. Enfim, toda uma gama de ‘ameaças e fraquezas’ que não contam para os formuladores das políticas educacionais.

Nessa discussão, podemos tratar de forma enfática a influência pesada e articulada de órgãos internacionais no envolver das políticas públicas ao longo das últimas décadas. Essa deliberação acontece de forma revestida por programas e projetos educacionais gestados pelos órgãos internacionais e nossos poderes constituídos. É um emaranhado de normas, decretos, pareceres, portarias, entre outros instrumentos de legitimação das ações governamentais, que embaralha a administração (burocracia) das escolas. Esse ritmo frenético que tomou conta das escolas, que configura o autocontrole burocrático do Estado, apenas enaltece o poder do sistema econômico atual na esfera educacional de forma a não permitir sua condição de funcionamento, fazendo dessa escola mais um espaço de legitimação do poder do capital. Tal posição encontra-se clara nas palavras de Leitão (2010, p. 80):

Responder a estas questões tornou necessário considerar a inserção do Brasil no cenário da economia globalizada e, conseqüentemente, destacar os aspectos presentes nos programas e projetos definidos nas políticas públicas, que influenciaram o desenvolvimento da educação no período, no qual se entende que, numa era de globalização e de internacionalização, esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional.

Mais grave é o que relatam Costa, Fernandes Neto e Souza (2009):

A crise da educação pública no Brasil e no mundo está inserida na crise do modo de produção da sociedade capitalista. A burguesia e seus governos de plantão, como o governo Lula, não se contentam em reduzir verbas, avançam também com os ataques para sucatear o ensino e alardeam o PDE como o plano que superará a crise educacional, apesar do fracasso do Plano Decenal de Educação para todos. No entanto, o governo Lula/Haddad desvia

recursos da educação através da DRU, que entre 2000 e 2007, desviou R\$ 45,8 bilhões. Segundo dados da OCDE, publicados em 2007, num quadro de 34 países, o Brasil é o que menos gasta com a educação.

A forma através da qual se ampliam os direitos políticos, pelas mais diversas formas de atendimento formal, em nome de uma democracia ou cidadania em tempos de modernidade, deixa claro o choque com o capital. Essa lógica que compreendemos como um aumento constante de direitos faz que o capital busque incessantemente formas de se reorganizar, de encontrar alternativas várias de se reconduzir e permanecer reproduzindo-se de forma cada vez mais forte. Mas é importante ressaltar que

[...] a universalização da cidadania é, em última instância, incompatível com a existência de uma sociedade de classes. Ou, em outras palavras: a divisão da sociedade em classes constitui limite intransponível à afirmação consequente da democracia [...] (Id, 2000, p.67).

Concordemos então com o fato de que existem limites elevadíssimos ao se defender a democracia, a cidadania: são limites postos pela esfera da política através dos direitos políticos, que esbarram numa sociedade idealizada, numa sociedade em que as conquistas existem nas mais diversas formas; ou seja, em determinado momento, é o direito ao voto; em outro, a redução de jornada de trabalho; em outro momento, é o acesso à escola, e assim avante. Isso beira uma condição societária em que o homem não se reconhece como tal; sua condição de existência está atrelada a uma manipulação de ordem sistêmica, uma ordem de exploração e opressão ancoradas na sua força de trabalho, que apenas beneficia uma minoria. Essa forma de sociedade que se mantém pela articulação constante de conquistas de direitos, sejam eles civis, políticos ou sociais, tem sentido, porque só com a universalização efetiva dessa cidadania e, concomitantemente com o fortalecimento dessa democracia, podemos alcançar o rompimento com um antigo sistema e atingir um novo — que é a sociedade comunista! Lembremos Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista: “O livre desenvolvimento de cada um seja o pressuposto do livre desenvolvimento de todos” (2008, p.69).

Para Chasin, na esteira de Marx, a questão está na perspectiva do trabalho; na condição de corte, ou seja, há que se romper com o aspecto da política. Nesse sentido, é crucial a radicalização da luta contra o capital dentro da lógica processual do próprio capital.

Eis tamanha pertinência de Marx ao escrever contra Ruge, nas Glosas Críticas ao Artigo – O Rei da Prússia e a Reforma Social:

Quanto mais poderoso é o Estado e, portanto, quanto mais político é um país, tanto menos está disposto a procurar no princípio do Estado, portanto no atual ordenamento da sociedade, do qual o Estado é a expressão ativa, autoconsciente e oficial, o fundamento dos males sociais e a compreender-lhes o princípio geral. O intelecto político é político exatamente na medida em que pensa dentro dos limites da política. Quanto mais agudo ele é, quanto mais vivo, tanto menos é capaz de compreender os males sociais. O período clássico do intelecto político é a Revolução francesa. Bem longe de descobrir no princípio do Estado a fonte dos males sociais, os heróis da Revolução francesa descobriram antes nos males sociais a fonte das más condições políticas. Desde modo Robespierre vê na grande miséria e na grande riqueza um obstáculo à democracia pura. Por isso, ele quer estabelecer uma frugalidade espartana geral. O princípio da política é a vontade. Quanto mais unilateral, isto é, quanto mais perfeito o intelecto político é o intelecto político, tanto mais ele crê na onipotência da vontade e tanto mais cego frente aos limites naturais e espirituais da vontade e, conseqüentemente, tanto mais é incapaz de descobrir a fonte dos males sociais [...]. (MARX, 1995, p.81-82).

Ao considerar o Estado na sua mais evoluída condição de existência, considera-se que ele possui um campo político no qual seu gerenciamento é sinônimo de leis de controle sobre um coletivo que paira a perfeição; sendo assim, e apenas assim, não reconhece que os males sociais e a violência imposta contra uma maioria são intrínsecas à sua condição política, porque é parte desse Estado a manutenção da ordem para sua existência.

Vejamos em Tonet (2005, p.94/95):

Na verdade a política, como todas as outras esferas da atividade humana, consiste em força social. Força essa que ganha uma especificidade própria na medida em que adquire uma determinada função social. A arte é uma força social, a ciência é uma força social, a educação é uma força social, etc., etc. [...] No caso da política, esta força é, por um complexo processo social, separada dos seus detentores originais – o conjunto dos homens -, apropriada por determinados grupos particulares, posta a serviço da manutenção dos seus interesses e, por conseqüência, voltada contra os interesses da maioria dos detentores originais. Aparentemente separada da sociedade e pairando acima dela, esta força social privatizada passa a se apresentar como

expressão do interesse coletivo, na forma de Estado, com todo o seu aparato jurídico, político, ideológico e administrativo. [...].

Para tanto, Chasin diz: “[...] esse esquarteramento, esta baixaza, esta escravidão da sociedade civil constituem o fundamento natural do estado antigo. A existência do estado e a existência da escravidão são indissociáveis [...]” (2000, p. 5). Dessa forma, é importante ficar claro que, para Marx, o Estado e a política devem ser superados, e essa superação é condição a partir de uma transformação radical da societária em que vivemos e com a qual convivemos. Essa transformação não poderá ser como revolução política, visto que existe a compreensão de que, seja qual for a forma política a ser tratada, essa tem seus limites na política, numa forma de Estado.

Não sendo nenhuma forma política a que trará a emancipação humana, é conveniente destacar o que seja a priori a emancipação, a liberdade plena. E em Chasin:

Emancipação é, pois, reunificação e reintegração de posse, social e individual, de uma força que estivera alienada. A força de se produzir e reproduzir, na individuação e na livre associação comunitária, pela única forma que o homem conhece e da qual é capaz – a sua própria atividade. (Id. p.7)

Portanto, emancipação não é algo ideal, que se realizará com fins preestabelecidos, senão uma autorrealização, algo de essência do ser como forma de existência.

## **1.2 Emancipação humana: uma perspectiva para além do capital**

Compreender emancipação humana como comunismo – para Marx as duas expressões têm o mesmo significado – leva-nos à abertura de um longo debate que não se encerra com consenso. É sabido, portanto, que algumas deformações são evidentes. Segundo Tonet, uma das deformações está relacionada à comparação entre emancipação humana e paraíso, uma utopia, uma impossibilidade; outra seria acreditar no comunismo como ideia reguladora, a busca incessante por melhoria; outra distorção seria considerá-la uma organização social

totalitária, em que as diferenças e a liberdade do indivíduo restam inviabilizadas; e ainda seria uma deformação avaliá-la como fator originário do processo histórico.

E afirma Tonet (2005, p.129):

A teorização marxiana inscreve-se na tradição de preocupação com a construção de uma sociedade justa, fraterna, igual e livre. A nova concepção do ser social por ela elaborada, contudo [...] estabelece uma ruptura radical com esta tradição e permite pensar esta problemática de forma profundamente diferente.

Pensar profundamente a questão de uma sociedade justa, fraterna, igual e livre é pensar que pode haver uma reprodução, uma mesma história, uma contínua ação. A história é resultado de atos humanos singulares e, por ser atos humanos, pode ser diferente do já posto, do já vivido, do já experienciado. Essa capacidade do devir é imprevisível a cada momento na ação humana.

Nesse sentido, existem dois momentos: um, vivido atualmente, em que a política impera e não tem limites ao deflagrar, a cada situação, soluções inimagináveis para manter-se forte e dominante; e outro momento, o momento novo, possível apenas na esfera do ser social, que é o da superação da forma atual de sociabilidade humana — trata-se do comunismo. Como bem diferencia Tonet (2007, p.69-70):

[...] a emancipação política (da qual fazem parte a cidadania e a democracia) é uma forma essencialmente limitada, parcial e alienada de liberdade, já que está indissolavelmente ligada ao ato fundante da sociabilidade capitalista. A emancipação humana, ao contrário, por estar fundada no ato de trabalho mais livre possível, que é o trabalho associado, representa o espaço onde os homens podem ser efetivamente livres, onde eles podem realizar amplamente as suas potencialidades e onde podem, de fato, ser senhores do seu destino [...].

Acreditar numa educação nos limites do capital é ter muito claro alguns aspectos fundamentais, os quais possibilitam uma nova forma de atuar no mundo. No livro “Educação contra o capital”, Tonet demonstra de forma bastante objetiva o agir hoje. Essa condição é

apresentada pelo autor como contribuição à práxis necessária em três pontos, que nos alerta e possibilita essa superação para além do capital.

O primeiro leva-nos à condição de conhecedores dos fins que queremos atingir, fins que estão pautados num conhecimento de realidade, que deve ser suficientemente sólido e racionalmente adquirido. É importante destacar que tais fins são claramente compreendidos à medida que entendermos a posição histórico-social à qual pertencemos, não deixando que a subjetividade ocupe espaço na determinação desses fins importantes de serem delineados. E diz enfaticamente:

[...] Não basta desejar um melhor, é preciso saber quais, pelos menos em termos gerais, os lineamentos essenciais desse mundo. Isso é ainda muito importante porque é muito fácil, hoje, confundir a ideia concreta de emancipação humana com o ‘ideal’, um simples horizonte indefinido. [...] é imperativo que nesses lineamentos se façam presentes a extinção da propriedade privada, do capital e de todas as categorias (trabalho assalariado, mais-valia, valor de troca, mercadoria, etc) que o integram e a instauração do trabalho associado como fundamento de uma nova forma de sociabilidade [...]

Ao trabalhar diretamente com aprendizagens no contato com os indivíduos, o sujeito torna-se responsável por escolhas, que, segundo nos aponta Tonet (2007), sejam essas escolhas conscientes ou não, são escolhas que direta ou indiretamente estão sendo disseminadas nos espaços de aprendizagens, nas mais diversas formas. Em seus planejamentos, nos seus planos de aula, está contido um conhecimento sobre o real, imbuído de valores — e decerto há de se perguntar: que valores norteiam essas escolhas? Elas denotam determinadas concepções, que terão de atender a uma nova forma de sociabilidade, na qual teremos sujeitos efetivamente livres. Nesse momento, o sujeito que projeta seu trabalho fará a grande diferença; com a sensibilidade aguçada e reflexiva sobre o conteúdo abordado, deverá ser maximamente criativo para lidar com esse conhecimento necessário e imprescindível. Trata-se de dois momentos que tornaram a condição de superação mais próxima de ser alcançada.

O segundo elemento indispensável é a história. Entender o processo histórico no qual o homem construiu (e se autoconstrói) é tão importante quanto o elemento anteriormente

apresentado; é compreensão de todo um processo histórico do real, que apresente o que há de mais universal, até as possibilidades de entendimento da síntese das particularidades no cotidiano dos homens. Entendendo assim, nesse percurso histórico, que é social, o mundo do qual fazemos parte, o mundo da produção capitalista. Se a realidade, como diz Lukács (1996), é um complexo de complexos, a educação estará presente nesse processo de conhecimento do real.

Como terceiro elemento a considerar, temos a necessária e instigante reflexão e conhecimento da especificidade da educação. De forma magistral, Tonet (2007, p. 120) diz:

[...] Este conhecimento é necessário para evitar que se atribuam à educação responsabilidades que não lhe são próprias, como, por exemplo, promover a transformação do mundo, ou então, diminuir demais as suas possibilidades, concebendo-a como um simples instrumento de reprodução da ordem social atual. Não é qualquer conceito de educação que é consistente com o objetivo da emancipação humana. Pelo contrário, a nosso ver, apenas um conceito ontologicamente fundado pode ser coerentemente articulado com este objetivo maior. E é ainda necessário para que se possa tomar posição diante de questões que são constantemente repostas, tais como: a educação deve ser neutra ou engajada, deve ser diretiva ou não diretiva, deve privilegiar o conteúdo ou o método, deve colocar no centro a figura do professor ou do aluno?

É bastante comum, e no espaço da educação formal mais ferrenhamente, delegar à educação das pessoas o grande mote de resolução de todas as causas, de todos os problemas, sejam eles internos ou externos ao espaço da escola. Mais ainda, chega-se à máxima de difundir que, sem a escola, o sujeito não é ninguém. Faz parte das entranhas de uma sociedade que mistifica a escola, uma escola que resolverá tudo. E é importante que se repita, nas palavras de Tonet, que a escola não pode assumir responsabilidades que não lhe são próprias. Mas faz parte da lógica do capital transformar tudo em mercadoria e com a escola não seria diferente. Vejamos em fatos mais recentes o processo de crescimento do número de escolas privadas e seus discursos cada dia mais mercadológicos. Também na esfera pública, as formas de gerenciamento dessas instituições tiram dos trabalhadores da educação sua condição de docente e lhes atribuem os mais diversos ofícios no espaço de gerenciamento escolar.

Vamos, ainda, analisar mais dois elementos.

O quarto elemento trata da formação específica por área do conhecimento. É importante ressaltar o grau de importância da formação do professor, saber quem é o trabalhador que assume um espaço de discussão e não apenas de reprodução do conhecimento elaborado ao longo da história. Aqui está em pauta a necessária fundamentação teórica que as classes populares precisam: são as ciências da natureza em conjunto com as ciências humanas e a filosofia que trarão o conhecimento mais plenamente organizado para que a emancipação humana se concretize.

Por fim, o quinto elemento trata da prática educativa emancipadora. Uma sociedade emancipada nos remete a uma reflexão, urgente e necessária, à passagem de um tipo de sociedade a outro: do capital para o comunista. A sociedade capitalista, que há mais de um século não condiz com as reais necessidades humanas, na qual se convive com a exploração do homem pelo próprio homem, é uma sociedade em que poucos têm acesso aos bens materiais e espirituais construídos por essa mesma humanidade; já sociedade comunista, que, por não existir na sua concretude, não é mera idealização, visto que sua possibilidade de vir a ser é histórica, traduz-se como a forma societária em que o homem seria livre. Se existiu o modo de trabalho escravo, feudal e assalariado, convém compreender a partir do sujeito histórico uma nova forma de trabalho. Uma forma societária na qual o homem seja potencialmente livre, capaz de produzir pelo trabalho associado “... riqueza, arte e beleza (que nada mais são do que a manifestação da potência humana)...” (TONET, 2009, p.209).

A compreensão maior dessa manifestação da potência humana é negada ao longo da história da humanidade; o que temos é a mais degradante e perversa lógica de um sistema econômico que coisifica o ser humano — um sistema que, ao tornar o homem objeto de consumo, torna-o também paulatinamente desumanizado.

O próximo capítulo trata de aspectos históricos imprescindíveis para entendermos a história da educação escolar e, mais especificamente, do ensino médio regular noturno. Assim, adiante, teremos um objeto de investigação a partir de uma análise pelo materialismo histórico dialético de Marx.



## **2 ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO: UM CAMINHO HISTÓRICO-SOCIAL**

Com a intenção de investigar o aluno trabalhador, aquele que está inserido no contexto da educação escolar, nosso estudo analisa o ensino médio regular noturno. É importante não perder de vista que essa análise considerará, durante todo o processo de investigação, as determinações históricas e sociais que esse ensino adquiriu até o presente momento.

Ao considerarmos que o ensino médio regular noturno tem, na sua caracterização, aspectos que podem ser lidos na perspectiva histórica, política e social, teremos a preocupação de trazê-los de forma imbricada, ao apresentar a maneira como eles se puseram na sua constituição.

### **2.1 O ensino médio regular noturno: uma história colonial**

A história do Brasil tem seu início quando já posto um sistema de produção do tipo capitalista, embora tardio, pelas suas características específicas em relação aos demais países que possuem essa forma de produção. Naquele momento essa especificidade se dava num período de transição entre o modo de produção feudal e o capitalismo. Era uma economia do tipo “agrária-exportadora-dependente” — em si, uma forma evidente de exploração de uma metrópole em relação a uma colônia.

A educação aqui implantada reflete essa forma econômica estabelecida, de tal forma que o propósito era simplesmente de dominação, de manutenção de uma ordem que chega para negar qualquer forma de evolução e desempenho educativo.

Lembremos que o marco histórico do início da nossa educação é a chegada dos padres da Companhia de Jesus, em 1549, nossos primeiros educadores. Foram os padres jesuítas que traçaram as primeiras diretrizes para a educação no Brasil. Tinham como finalidade converter os índios ao catolicismo, através da educação, e assim torná-los dóceis e subservientes aos colonizadores.

Essa “domesticação” não ficou apenas com os índios, mas teve sua continuidade com o negro e com o branco. Este, diferentemente dos outros dois, tinha acesso ao modo de educação que o levaria para o prolongamento de estudos na Europa, mais precisamente na Universidade de Coimbra. Foi dessa forma que tivemos um país subordinado em todos os aspectos aos ditames da Coroa.

Paiva (2006, p.67) alerta:

[...] O regime de escravidão e as condições sociais do conjunto da sociedade não propiciavam um interesse especial pelo ensino. A educação pouco podia contribuir para a ascensão dos membros daquela formação social; não existia, também, grandes possibilidades de participação na política para a qual a educação pudesse ser importante. Além da religião, poucos eram os motivos que atuavam em favor do desenvolvimento do ensino.

Os jesuítas tornavam-se, ao mesmo tempo, aliados dos colonizadores, contribuindo diretamente com os interesses da exploração. Esse poder dos jesuítas tomou uma dimensão na época que chegou a ameaçar a hegemonia da Coroa, daí a expulsão deles em 1759, quando já vivíamos 210 anos de manipulação da Ordem aqui no Brasil.

Podemos considerar que a educação brasileira teve um princípio dual, seja pelo aspecto econômico, seja pela classe social. As questões de poder econômico e de classe definiam naquele instante o direcionamento da educação ora posta — isto é: o domínio de uma classe sobre a outra!

Com a transferência da família real para o Brasil em 1808, o País começa a possuir um *status* nunca antes adquirido, agora sede do governo português. Foram vários os eventos aqui realizados, entre eles, a abertura dos portos. Paiva (2006, p.70) destaca um fato importante, o qual não se concretizou, mas que alude, naquele momento da Colônia, um projeto direcionado à formação do trabalhador, quando menciona:

[...] O projeto elaborado pelo Gal. Francisco de Borja Stockler em 1812, a pedido do Conde de Barca, então Ministro de D. João VI, e rejeitado pela Coroa, preocupava-se com a difusão do ensino do primeiro grau, a ser ministrado nos 'Pedagogos'. Recomendava também a transmissão de conhecimentos indispensáveis aos agricultores, operários e comerciantes através do ensino nos 'Institutos', colocando-se assim como a primeira sugestão oficial de organização de um sistema de ensino popular no Brasil e a primeira tentativa de vincular a educação ao preparo para as atividades produtivas.

Apesar da escassa atenção para a escola, ela já apresentava mudanças substanciais, embora não negasse sua submissão à ordem vigente. Logo após a vinda da família real e a Independência em 1822, uma preocupação fundamental surgiu: a formação da elite que aqui se instalava para comandar.

Durante o Império, de 1822 a 1889, temos no Brasil um colégio que é marco de referência na formação da elite brasileira, o Colégio Pedro II, composto de uma clientela masculina e preocupado com a formação de ensino médio como preparatório de futuros

bacharéis. Segundo Cury (1997), o Colégio Pedro II representava a forma clássica de ensino, ao direcioná-lo ao conhecimento científico, que possui características de um ensino gradual e orgânico.

Na Constituição de 1824, a responsabilidade do ensino primário e médio era dos Estados. Nesse momento surgem os Liceus em algumas capitais dos estados, representando, por muitos anos, a única escola pública brasileira de ensino médio.

O ensino noturno é “apagado” no texto de Lei de 15 de outubro de 1827, aprovada no período imperial e que determinou a implantação das escolas elementares em todas as cidades, vilas e lugarejos. À época, poucos frequentavam a escola elementar, pois nossa sociedade estava numa condição de extrema exploração escravocrata.

Os primeiros registros da existência de ensino noturno datam do período do Brasil Império, com a alfabetização de adultos; nessa mesma época, registra-se também a existência de ensino profissionalizante em período noturno, segundo Beisiegel (1974).

Na visão de Paiva (2006, p.85),

Com relação à educação de adultos, ela se desenvolve – de forma precária e irregular – a partir de 1870, quando quase todas as províncias criam as escolas noturnas. A criação de tais escolas, entretanto, estava (com algumas exceções) ligada à valorização da educação em si mesma, sem considerar o seu aspecto instrumental e sem a adequação às reais necessidades de ensino para a faixa da população à qual eram destinadas. Também o ensino profissional defendido e preconizado na época era em grande parte fruto das idéias humanistas; tratava-se da multiplicação das escolas para ‘desvalidos’.

Para autores como Biesiegel (1974), Carvalho (1984), Ribeiro (1986), Hickmann (1992) e Pucci (1992), que investigam o ensino noturno, é consenso de que foi no período de 1870 a 1880, durante o Império, na segunda metade do século XIX, que se implantaram as aulas noturnas para educação de adultos em todas as províncias.

É importante ressaltar que as aulas do ensino noturno, desde a sua criação, tiveram como objetivo atender trabalhadores a partir de dois critérios básicos: idade e condição. Esse ensino funcionava de forma precária e improvisada, e os professores recebiam apenas gratificações pelas aulas ministradas, conforme salienta Carvalho (1986).

Durante todo o Império, apesar de diversos pareceres que intencionavam atender a vários aspectos do ensino – como controle e exclusividade de exames pelo poder central, obrigatoriedade da frequência, criação de cursos técnicos de nível médio, verbas para o ensino

público etc. –; e apesar das inúmeras questões postas no ensino secundário numa condição de solidificá-lo, as mudanças não foram significativas, porque a base permanecia a mesma: um ensino que atendia a uma elite, a um grupo — estamos referindo-nos a uma sociedade de classes, na qual suas raízes eram, explicitamente, escravocratas!

Com a República, as reformas educacionais continuavam a acontecer e, dessa vez, a atender às esferas federal e estadual. Sendo assim, ao tomar medidas, elas tinham como condição prioritária a questão geográfica e os dispositivos constitucionais que definiam competências entre os poderes. Nesse momento, o que existia era uma grande empolgação relativa à instrução pública como contribuição forte à escolarização.

Na Primeira República, surge o regime seriado, conhecido até hoje, através do Decreto nº 891, de 8 de novembro de 1890, de Benjamin Constant. Era destinado ao Distrito Federal, mas se tornou modelo para todos os estados — segundo Freire (1993), por apresentar pontos contraditórios no que se refere à centralização e ao caráter elitista. Se o objetivo era uma escolarização mais sólida para a população – o que estava no discurso populista –, por que apenas a elite tinha acesso às melhores escolas? E, concernente à centralização, percebe-se a dependência hierárquica dominante: era uma forma de uniformizar o ensino.

Em 1º de janeiro de 1901, o Decreto nº 3.890, de Epitácio Pessoa, deu especial atenção ao ensino secundário, no que tange aos preparatórios. Como o acesso ao ensino superior era temido pela elite, nada mais óbvio do que justificar esses exames preparatórios como trampolim para o ensino superior, pois o ensino médio na época era do tipo formativo, seriado. Essa reforma aprofunda ainda mais a questão centralizadora, além de não oportunizar espaço às mulheres, que tinham acesso à formação em espaço separado dos homens. Outro grave problema era o descaso com a educação primária para as crianças e a educação de jovens e adultos.

Mais uma reforma, a de 5 de abril de 1911, com o Decreto nº 8.659, de Rivadávia Corrêa. Com base na criação da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental, firma-se um ensino secundário como formador do cidadão, não de um mero candidato ao ensino superior. Nesse momento foi estabelecida e cunhada a condição de um estudo mais prático às disciplinas, segundo Miranda (1975).

A Reforma de Carlos Maximiliano, Decreto nº 11.530, de 13 de março de 1915 (Governo Venceslau Brás 1914-1918), foi uma reação às ideias defendidas na Reforma de Rivadávia Corrêa. Teve uma preocupação voltada para os ensinos secundário e superior, excluindo qualquer orientação para o ensino primário. Nessa reforma, o aluno teria de pagar

taxas de matrícula, de frequência e de exames. Não se preocupou com a alfabetização, além de haverem surgido várias denúncias no Conselho Superior de Ensino contra os inspetores que lutavam pela uniformização das escolas estaduais de ensino médio.

Dentre as incontáveis soluções propostas para solucionar as questões educacionais, Chagas (1980) destacava um documento curioso: o Decreto nº 3.603, de 11 de dezembro de 1918. Por esse instrumento normativo, que ficou conhecido como “decreto da gripe”, estavam promovidos, independentemente de exames ou do vestibular, todos os alunos acometidos pelo surto da gripe que então atacou o país, bem como todo e qualquer aluno que requisitasse exames no prazo de 30 dias.

Na última reforma da Primeira República, no âmbito federal, a de João Luiz Alves, ou Lei Rocha Vaz, Decreto nº 16.782 – A, de 13 de janeiro de 1925, apesar de não ter sido uma reforma pacífica, o sistema escolar foi reorganizado. Alguns pontos relevantes da reforma foram: fixação do ensino em seis anos; inscrição na 5ª série para exames vestibulares, como também ingresso no vestibular através do curso regular dos colégios ou submetendo-se a exames realizados por uma banca examinadora; legalização da existência de professores leigos. Note-se: mulheres, negros e pobres foram desconsiderados no acesso ao ensino. Para Miranda (1975), esse período foi marcadamente compreendido numa condição já existente no período do Império, em que o valor aos profissionais liberais atendiam aos anseios da sociedade da época, de tal sorte que era uma mentalidade que valorizava por demais os colégios secundários e as escolas superiores.

Durante a Primeira República, foram inúmeras as reformas implantadas no Brasil, no Distrito Federal e em alguns estados. Em Alagoas, nesse período, Verçosa (2006) analisa as formas mais rudes de tratamento social a partir do poder político engendrado por personalidades locais históricas. Era comum um misto de coronelismo e paternalismo, o que significava um prestígio inabalável, comparado a um mandato sem limites do tipo “para os amigos, pão; para os inimigos, pau” ou “aos amigos, os favores da lei; aos inimigos, os rigores da lei”. E salienta:

No campo educacional, como era de esperar, pela manutenção das mesmas bases sociais, será ainda o ensino secundário que irá capitalizar as atenções políticas, sendo o Liceu equiparado ao Ginásio Nacional (1893), vindo depois a criar-se um curso de Agrimensura (1897) a ele anexo, e sendo-lhe também outorgada a prerrogativa de poder realizar exames de madureza. Serão esses exames, inclusive, que irão contribuir para aprofundar o descrédito do ensino ministrado por aquela escola oficial, como relata Craveiro Costa: ‘de todos os Estados, na época regulamentar, afluíram

centenas de candidatos aos nossos fáclimos certificados com que os pais inescrupulosos faziam os filhos forçarem as portas das escolas superiores do país' (COSTA apud VERÇOSA, 1931:37) (p.101/102)

Fica claro, face o exposto pelo autor ao mencionar Craveiro Costa, que as formas mais danosas de adquirir certificações já permitiam uma escolarização sem conteúdo, sem substrato formativo, fazendo valer assim desde então a anunciada e decantada 'qualidade' para o ensino. Hoje, as facilidades apenas foram ampliadas, mas no sentido de que se formam políticas direcionadas ao atendimento de um numero cada vez maior de pessoas que concluem os mais diversos níveis de ensino e que, ao mesmo tempo, não possibilitam sua inserção na atividade ou nível corresponde a essa certificação.

Distrito Federal (então Rio de Janeiro), Ceará, Bahia e Pernambuco apresentavam, naquele momento, as ideias progressistas de educação ao elaborarem reformas de ensino, mas em contrapartida não pressionavam o Governo Federal para modificar o padrão de ensino da escola secundária e superior. Essa decisão por parte do Estado tinha uma relação direta com a manutenção da política dos governadores. Para Nagle (1974), essa forma de lidar com o ensino perpetuava a condição de relação de poder entre as classes; assim, os objetivos das ideias progressistas não eram concretizados.

Para Viana (2001, p. 62), a Reforma Francisco Campos, Decreto nº 19.890/31, apresentou o ensino secundário de forma contundente em alguns aspectos:

O ensino secundário, nessa época, era organizado como fundamental, de caráter formativo, denominado de 1º ciclo, e o 2º ciclo, de natureza enciclopédica, destinado a preparar o aluno da elite para ingressar no curso superior, através do ensino das disciplinas de ciências naturais, física e química. Tal organização curricular do ensino secundário tornou-se oficial através do Decreto nº 21.241 de 04/04/32 referendando o dualismo do ensino secundário retratado de um lado por uma escola propedêutica e por outro, por uma escola profissionalizante.

Nesse período a oferta de aulas no noturno foi influenciada pela Revolução de 30, visto o significativo aumento do número de matriculados nos cursos elementares, especificamente no Rio de Janeiro, então Distrito Federal. Ainda no que tange ao Decreto nº 21.241, o dualismo no ensino médio significou a explícita falta de articulação entre o ensino secundário e os cursos profissionalizantes. E mais, a forma de avaliação posta para esses alunos do ensino médio era do tipo seletivo e excludente.

A educação no Brasil, naquele momento, possuía a clara divisão escolar, a classe econômica dominante<sup>2</sup> para dar conta de uma ascensão social, sendo o ensino bem delineado, onde a classe média tenha seu ingresso garantido ao ensino médio e o povo com o ensino primário.

O ensino secundário, nesse contexto, era baseado em uma educação humanista destinada à elite e predominantemente confessional. Tal monopólio e o modelo de educação por ele ofertado foram severamente criticados pelos intelectuais da época, influenciados pela tendência escolanovista<sup>3</sup>.

Nesse momento surge a tendência escolanovista, essencialmente confessional, que se contrapunha a toda uma organização de ensino e se destinava a uma elite. Esse movimento promovido pelos intelectuais da época tinham como lema as ideias de liberdade e individualidade humana, e que as atividades desenvolvidas pela escola formassem o tripé da escola nova. Nas palavras de Saviani (2008, p. 143),

[...] a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos.

Nessa teia de discussão está presente a ideologia liberal que embasa as orientações educacionais que atendem aos interesses da classe burguesa ascendente e que pouco ou nada interfere nos aspectos educacionais no sentido de investimento até a metade da década de 1930. E esses ideais liberais estão muito bem assegurados quando se tem como defesa os princípios de individualidade, liberdade, democracia e propriedade, ao anunciar uma escola pública universal e gratuita.

---

<sup>2</sup> Em 1930, a crise que se configurara ao longo da década atingiu sua culminância: as classes médias urbanas, insatisfeitas, constituíam um amplo setor de apoio as oligarquias regionais dissidentes, o descontentamento militar tomava fôlego. O setor cafeeiro continuou representando o papel fundamental na economia do País, mas, com a derrota, perdeu a hegemonia política. A Revolução levou a uma nova composição de equilíbrio entre setores da classe dominante.

<sup>3</sup> O ideário pautado pela Escola Nova veio para contrapor o que era considerado "tradicional" e para reagir contrariamente a uma visão fragmentada, de valorização do transcendente, do universal, do que é fixo na vida, chamando a atenção sobre a realidade integral das pessoas, suas aspirações e o valor relativo dos fatos. Diante da impossibilidade de avançar rumo a propostas progressistas de educação, o movimento escolanovista encontrou terreno propício para o seu desenvolvimento a partir do golpe militar de 1964.

Em 1932, foi elaborado um documento por um grupo de educadores renovadores, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que representava uma possibilidade nova para a educação e que deveria ser algo debatido de forma ampla com a sociedade.

Dentre os vários princípios postos pelo Manifesto e que estava diretamente relacionado ao ensino médio, temos a articulação que deveria existir entre ensino primário, secundário e profissional. Nesse aspecto, o Manifesto faz uma crítica contumaz ao ensino secundário por apresentar-se de forma dual. E outro aspecto que merece destaque nesse Manifesto é o fato do sucesso do Plano estar atrelado à formação do professor. Um reconhecimento que não pode ser esquecido nesse movimento era a defesa de projeto de educação com foco no homem e na sociedade, apesar de ser pautado irrestritamente na responsabilidade do Estado.

Um dos ilustres colaboradores do Manifesto foi o professor Anísio Teixeira, que em seu legado enfatiza permanentemente o dualismo educacional. E, nesse ponto crucial na discussão, Teixeira (1969, p. 46) descreve essa dualidade ao demonstrar, de um lado, a escola primária, a escola normal e as escolas profissionais e agrícolas e, de outro, a escola secundária, que apresentava características acadêmicas e propedêuticas organizadas com fim no ensino superior. O autor já reconhecia que, até aquele momento, não existia nenhum sistema de escolas que tivesse como fim subverter a estratificação social reinante. Dessa forma, entendemos que existe uma coerência no investimento na formação da elite para o ingresso no ensino superior, atendendo a dinâmica do acesso ao conhecimento pela classe econômica privilegiada pelos meios de produção e também do conhecimento. O autor, ao defender uma escola pública como um direito de todos e comum a todos, não está com isso defendendo uma proposta socialista, mas sim uma melhoria, uma busca de direitos, o que entendemos, insistimos, como uma situação inviável nas condições dadas do sistema capitalista. E sabemos que, nessa forma reinante de produção, o homem torna-se, pelas leis do sistema em vigor, uma mera mercadoria, algo indiscutivelmente degradante e sem justiça social alguma!

É preciso entender: nenhuma escola atenderá de forma justa se organizada e mantida a partir de leis, pois estas apenas existem na esfera da formalidade. Para o capital, a existência da formalidade a partir da elaboração das leis apenas contribui para seu fortalecimento, ou simplesmente para fazer parte de um aparato de Estado como forma de abrandar as mais diversas formas de crises demandadas do sistema de produção capitalista, que degrada o homem. E, também, não negamos que essa condição de luta por direitos é um caminho a ser



considerado como necessário para superação; são, portanto, ferramentas que garantem minimamente as condições de existência da classe trabalhadora num sistema perverso e aniquilador. Mas as várias formas corretivas e de ajuste através de leis e normais, que entendemos como conquista de direitos, não significam uma ruptura com o sistema de produção atual.

Nessa discussão da escola dual, que perpetua-se ao longo da história, e que significava uma dicotomia muito clara entre o trabalho manual e o trabalho intelectual em detrimento de uma escola única. A escola única, pública e democrática defendida pelo Manifesto a que se considerar que por estar nos limites de atendimento do sistema capitalista não atenderia a forma apropriada de escola, que seria uma escola que superasse a via da conquista de direitos, a aposta democrática dentro dos muros do Estado. Essa condição faz-nos pensar que o Manifesto tinha uma conotação ingênua diante de suas tomadas de decisões e reivindicações. Essa ingenuidade é assim entendida, por acreditar que é possível numa sociedade de classes, na qual existe a exploração de uma classe sobre a outra, possa na condição de explorar para acumular, possa existir uma política de organizar que atenda essa diferença de vida, de história.

O grande momento de abertura de escolas secundárias através de portarias foi no Estado Novo, no Governo Vargas, através da Reforma Capanema. Segundo Lima (1974), a escola secundária nesse período tinha por objetivo a formação de personalidades condutoras das elites. E foi a partir dessa Reforma que o governo se preocupou em organizar o ensino em subsistemas: agrícola, comercial, industrial e normal. Para Lima (1974, p. 27), sendo esse ensino um ensino destinado às massas, era em si um ensino fadado ao fracasso, ou para aqueles que insistiam em ascender na pirâmide educacional. E era verdade que a própria Constituição de 1937 já indicava o ensino profissionalizando como um ensino destinado às classes subalternas.

Considerando que o ensino profissionalizante destina-se às classes subalternas, entendemos, portanto, que terá como resultado de formação um sujeito que fortaleça e amplie a produção e reprodução do capital em benefício de uma classe social que tem seus interesses na acumulação de capital. Essa formação que permeia a linha de tempo da educação brasileira tem seu respaldo legal, e é atualmente algo presente, visto a ampliação das escolas técnicas federais e a implantação nas redes de ensino estadual e parcerias com as redes municipais.

Tendo presente atualmente a existência das diferentes ofertas de ensino, é importante lembrar que o dualismo ainda persiste no ensino médio, e é algo reforçado, enfatizado como

necessário a partir do Decreto nº 2.208/97, de acordo com a LDB nº 9.394/96. Na sua tese Viana (2001), aponta diversos problemas através dos estudos de Lima, enorme quantidade de salas de aula assumidas por profissionais sem a docência e diretores improvisados nas escolas; taxa de evasão de 1942-1948; taxa de abandono altíssima de 85,8% na geração de 1957-1963, Lima (1974, p.133) considerando a juventude era enganada, pois na busca por um espaço de formação que atendesse ao processo socioeconômico em curso no país, decepçionava-se por não encontrar uma relação entre o estudo ofertado e a realidade em que vivia.

Os anos 1950 no Brasil foram marcados pelas recorrentes tentativas para superar o dualismo do ensino secundário. E essas tentativas, segundo Cury (1977), estavam na condição de amenizar as especificidades de cada ramo de ensino e também pela condição de equivalência que possibilitava o ingresso desse aluno no ensino superior, independentemente do ensino secundário que cursou.

São Paulo foi uma das cidades que apresentou uma maior demanda na década de 50 pelas salas de aula nos ginásios noturnos, pelo simples e concreto fato de apresentar um número significativo de trabalhadores que necessitavam conciliar a vida de trabalhador e a educação formal. Apesar das inúmeras dificuldades nas instalações desses espaços para o funcionamento do ensino, era uma conquista histórica para os trabalhadores, pois significa a única possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado.

Já na época as formas pré conceituosas de perceber o ensino noturno pelo coletivo da escola, seja direção, professores e funcionários da escola, era uma realidade evidente. Os problemas de ordem pedagógica e administrativa existiam. Os alunos do noturno eram vistos como intrusos e não tinham acesso aos espaços e condições dadas para os alunos do diurno. E isto pode ser perceptível até hoje nas escolas que funcionam noturnamente. São diversas as justificativas para que a escola noturna tenha um funcionamento reduzido literalmente, desde as condições estruturais e materiais, até o comportamento de seus sujeitos nesse processo. O resultado é um aluno trabalhador com uma oferta inadequada e insuficiente de educação escolar.

A relação entre economia e educação passa a ser uma preocupação e estudo na década de 60, bem como a análise das condições socioeconômicas dos alunos tornou-se algo bastante significativo. Nesse mesmo momento uma grande discussão se encaminha sobre as questões entre o público e o privado, sendo a escola pública democrática e os investimentos na escola pública uma reivindicação de diversos segmentos sociais. E o que se pode perceber é que na LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, o ensino privado é o forte da Lei, deixando o

ensino público gratuito e obrigatório sem maiores conquistas. Segundo Romanelli (1978), esta lei significou a permanência do poder da Igreja Católica e dos empresários da educação.

Temos, então, diante da Lei em pauta, a configuração de uma escola que favorece continuamente a uma classe dominante, que por possuir os meios de produção a seu favor, dessa forma usando de uma ideologia que apenas reforça os valores, costumes e crenças de que a educação é algo atingido por poucos, mas que tem grande importância na vida social das pessoas. E, quando não, utiliza-se dessa educação para produzir e reproduzir da forma mais tacanha possível a elevação de ganhos nas formação de sujeitos aptos a desenvolver tarefas de grande importância para o capital, considere-se como relevante o que a tecnologia vem ofertando em vários campos da produção.

Chagas (1967) considera que a LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 teve aspectos positivos apesar da denúncia das condições problemáticas que a escola de ensino médio enfrenta na década de 60. O autor aponta problemas que se arrastam desde tempos imemoráveis como gestão de recursos, questões de estrutura das unidades escolares, equipamentos, oferta de professores etc. E, ao mesmo tempo, faz a defesa de uma escola única, sem perceber que essa escola em si não é possível, que numa sociedade onde a luta antagônica existe, onde e de que forma teremos uma escola que atenda em igualdade? Vale lembrar e sempre reforçar, que a igualdade existente é apenas formal. Essa formalidade vai dar conta de uma condição de silenciamento em nome de um atendimento meramente paliativo, levando assim um tempo infindo de maus-tratos à classe trabalhadora.

Considerando toda essa ausência de atendimento à classe trabalhadora, Viana (2001, p.74) diz:

[...] ainda hoje permanece atual, pois até agora podemos constatar que, embora exista consciência das enormes diferenças entre ensino diurno e o ensino noturno, mormente quanto a agutização das dificuldades relativas a este último, este quadro permanece problemático.

Em 1971 é promulgada a Lei nº 5.692, em pleno regime militar. E como o próprio contexto sugere, havia na época uma necessidade de tentar conciliar interesses antagônicos no cerne da lei, e para atingir esse fim foram feitos os maiores e escabrosos acordos entre o Brasil e os EUA, dentre tantos o de cooperação técnica no MEC. Estava aí nessa condição o regime de contenção de gastos e controle ideológico.

A reforma apresentada pela Lei supra citada que concebe o Ensino de 1º e 2º Graus, trouxe em seu bojo diversos meios de potencializar os ditames do sistema de produção

capitalista, dentre esses meios a obrigatoriedade do ensino profissionalizante; a disciplina de moral e cívica veio contribuir com as regras de obediência, a disciplina educação física; também o apoio técnico e financeiro ao setor privado e nova roupagem dada ao grêmio estudantil, que passou a ser centro cívico das unidades escolares no período. O 2º Grau aqui ressaltado era o antigo colegial, apresenta-se como caráter terminal até os dias de hoje e possuía à época uma carga horária de 2.200 horas, distribuídas em 3 anos no mínimo. Essa finalidade fincada ao ensino de 2º Grau deixava muito evidente a limitação que a classe trabalhadora teria na continuidade de seus estudos, era a forma mais forte de barrar parte significativa da população de trabalhadores ao acesso à universidade, porque ficava muito perceptível o acesso ao nível superior pelos alunos que frequentassem as escolas particulares, já que o Estado ofertava de forma legalista uma formação profissional como condição de acesso a um espaço de trabalho direcionado, restrito, até inexistente, em que a formação limitava-se ao atendimento numa dada especificidade de área, que também deve ser compreendida a partir de uma demanda do próprio capital.

Ao analisar a questão da dualidade no ensino, Viana (2001, p. 78) enfatiza que:

Na realidade, a tentativa de romper com a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, unificando o trabalho propedêutico, longe esteve da concepção de escola unitária gramsciana, uma vez que os condicionamentos históricos de ordem sócio-político-educacional sinalizam para um horizonte oposto, o de oferecer uma educação profissionalizante para as massas e encaminhá-las ao final do ensino médio para atender às necessidades do mercado de trabalho, identificando-se assim, com o modelo tecnicista-científico, condizente com a teoria do capital humano. Os ricos, por sua vez, continuam a usufruir de um ensino na escola privada que os conduziam ao ensino superior, para ocuparem os lugares de ‘dirigentes’ que lhes eram ‘reservados’ na pirâmide social.

A questão da dualidade é muito presente na história educacional brasileira, e essa condição é por demais perceptível quando conhecemos uma escola que forma para a produção e reprodução do sistema, que é o caso da escola para o trabalhador através das mais diversas engrenagens formatadas numa concepção de ensino profissional. Deixando com a classe economicamente privilegiada a detenção de um ensino voltado para o acesso ao ensino superior, e na sua maioria o ensino nos cursos superiores das universidades públicas.

O período de transição conhecido como Nova República, de 1985 a 1989, apontava para um debate que seria a possibilidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Um momento de abertura pós ditadura, que também foi configurado como de

abertura política. Nesse momento o foco seria a Assembleia Nacional Constituinte, que possibilitou amplos debates por todo o espaço nacional, dentre eles as reuniões da Anped. É elaborado o I Plano Nacional de Desenvolvimento, e para atender à educação, o documento “Educação para Todos – caminhos para a mudança”. Documento esse que prioriza a educação básica e faz um chamamento da sociedade civil organizada para contribuir no processo de parceria para resolver os problemas que avolumam vertiginosamente o campo educacional. Para Calazans (1990, p.16), encontra-se aí o distanciamento ferrenho do Estado no seu papel de financiador das políticas públicas para a educação. E, percebemos aí o lançamento de inúmeros programas elaborados para atender os interesses de Estado na chamada sociedade civil, dentre tantos o da Rede Globo de Comunicação, Voluntários da Educação: amigos da escola.

Na Constituição de 1988, no artigo 208 do capítulo III é enfática: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso VI – oferta de ensino noturno regular adequada às condições do educando.” Essa condicionante de oferta de atendimento que possibilite a adequação do estudante vislumbra apenas a condição de acesso democrático cantarolado em todos os documentos e anúncios oficiais, o que acontece de verdade e de forma cruel é o fortalecimento da divisão da escola em duas ofertas de ensino. O que configura um grande engodo o discurso da adequação das condições específicas dessa demanda, que é o estudante trabalhador, que caracteriza a maioria das matrículas, e também o espaço onde o trabalhador tem como alternativa de escolarização depois de uma jornada de esforço nos espaços de trabalho.

Ainda, analisando a Constituição de 1988, em seu Artigo 214 –IV, o ensino médio tem a responsabilidade de aprofundar e consolidar o saber como forma de garantir uma formação para o sujeito que seja humanista, científica e tecnológica. Como materializar essa finalidade tendo em vista as condições da escola no atendimento ao aluno do noturno?

Iniciando o ano de 1990 sobe ao poder o então eleito presidente Fernando Collor de Mello. No que concerne ao setor educacional, faz praticamente o atrelamento do desenvolvimento econômico à Educação. As políticas gestadas nesse governo nada trazem como contribuição, apenas o que comumente chamamos de velho com aparência de novo, ou seja, sempre as ideias maculadas ao longo dos séculos sob um discurso aparente inovador com vistas à reprodução do sistema societário ora vigente. Diz Viana (2001, p. 82)

É possível que a saída de Collor do poder em dezembro de 1992 por impeachment, após ser investigado por corrupção e malversação do dinheiro público, tenha contribuído para a não efetivação dos inúmeros programas de seu governo para a Educação. Entretanto, havemos de reconhecer serem estes programas concebidos muito mais para causar impacto na população, do que para ter continuidade e compromisso com a sua concretização.

Dentre os programas apresentados nesse governo, que contemplam no ensino médio, temos o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), um programa de suscitou vários debates, com relação ao ensino médio e tinha a intenção de ampliar a oferta do ensino profissionalizante atrelado ao médio regular. E o carro-chefe dos programas, também sem sucesso, foi o CIACs (Centros de Integração de Atendimento às Crianças).

No governo que sucedeu Collor, o de Itamar, no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), o ensino médio volta a ser incluído, mas com a mesma condição dualista: a separação nítida de uma formação geral, propedêutica, e outra que atende um grupo diferenciado de sujeitos, os que estão sujeitados a uma formação técnica profissional. A manutenção em evidência de uma formação maciça para fortalecer a força de trabalho do sistema do capital, o que configura em última análise, na produção de riqueza por uma parcela significativa da população em contraponto à manutenção do *status quo* dos meios de produção. Não podemos aqui desconsiderar que muito do que o governo anuncia e busca realizar tem nos órgãos internacionais interesses negociados. Portanto, uma formação que atenda aos interesses dos órgãos internacionais, que apenas reforçam a produção e reprodução do capital via escolarização do trabalhador é por excelência o interesse maior da política de organização educacional.

É bastante considerável que ao longo do processo histórico assinalado anteriormente, o ensino médio no país tem apresentado sua organização, e lógico, sucessiva e cumulativamente, nas mais perversas formas de atendimento ao público a ele demandado, e, claro, de forma mais cruel àqueles que tentam aprender na escola que funciona a noite. Apesar de toda a tragédia histórica, o ensino médio tem cumprido um papel a se considerar em dados oficiais como positivos, que seria uma matrícula crescente historicamente. Em duas décadas analisadas, por exemplo, de 1971 a 1991, a matrícula ultrapassou três milhões (MEC, 1994). Esse crescimento apresentado pelo ensino médio, para o Ministério, tem sua razão no alto índice de conclusão do ensino fundamental, na ampliação de oferta de cursos supletivos e no ensino noturno. Apesar de sabermos que o acesso ao ensino, não apenas o fundamental, deve ser universal, que o ensino supletivo é compensatório e que o ensino noturno não tem razão de

ser. Para Mazzotti (2001): “[...] o ‘ensino noturno’ seria extinto, uma vez que as crianças e jovens trabalhadores poderiam frequentar as escolas durante o dia, não ampliando a jornada de trabalho com a educação escolar, como ocorre em nossos dias.”

Ainda considerando a leitura de Mazzotti (2001) ao refletir o pensamento de Marx, temos que considerar a visão de escola para a classe trabalhadora. A escola para a classe trabalhadora tem sentido se for organizada na condição de instruir intelectualmente, física e tecnologicamente, e mais completa se tiver, indiscutivelmente, a combinação basilar de trabalho produtivo – remunerado – e escola.

O ensino noturno, conforme dados do Ministério tem apresentado significativa contribuição para o acesso à escolaridade das pessoas que não podem frequentar a escola diurnamente. Segundo dados oficiais, são aproximadamente 60% das matrículas do ensino médio no noturno, e esse dado é extensivo às regiões brasileiras, ou seja, o ensino médio noturno por região apresenta uma matrícula maior que no diurno. Uma curiosidade relativa ao ensino noturno é a queda registrada nas matrículas pelas instituições particulares na década de 1980.

Também é observável em dados oficiais que o sucesso, ou seja, a produtividade relativa à aprendizagem esperada, não se concretiza visto aos altos números de alunos que repetentes, e conseqüentemente, não concluem seus estudos. Ressalte-se, portanto, que a escola ofertada, ao aluno trabalhador não corresponde minimamente às condições do aluno noturno. Expressa, portanto, um distanciamento veemente de situá-lo no mundo enquanto sujeito histórico, o que os documentos oficiais proclamam enquanto política de atendimento. Vejamos, o que diz a LDB nº 9394/1996 (p.151) sobre o ensino médio e disseminado em diversos documentos que são divulgados como marketing pelo Ministério:

tem como finalidade: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos: a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no meio de cada disciplina.

Ao apresentar a possibilidade do ensino profissionalizante como oferta no próprio ensino médio ou a partir de colaboração com outras escolas fora da condição pública, indica-

se aí uma preparação para o trabalho. E é lugar comum perceber que essa condição de formação para o trabalho além de ser um engodo nas diversas políticas articuladas, também endossa a condição da oferta de formação mínima, limitada ou, mesmo, esvaziada de conteúdo. E, quando a tem, é apenas e somente só, na condição de preparar o aluno para um mercado que se reproduz para um grupo privilegiado. Diante do exposto, o que pensar da intenção na lei ao dizer: aprimoramento do educando como pessoa humana? Eis a questão. Pereira (2008, p. 15), em seu texto, contribui com o debate ao mencionar a questão das necessidades básicas ao sujeito. Por que indicar formação humana, onde o elementar não se concretiza, passa a ser algo que paira a ilusão. Diz a autora:

Fruto secular das sociedades divididas em classes – sejam elas escravistas, feudais ou capitalistas –, a provisão de mínimos sociais, como sinônimo de mínimos de subsistências, sempre fez parte da pauta de regulações desses diferentes modos de produção, assumindo preponderantemente a forma de uma resposta isolada e emergencial aos efeitos da pobreza extrema.

Nesse ponto, verificamos o quanto estamos distantes de ter um aluno que ilustre os documentos oficiais. Tratar da formação humana, no mínimo, é vislumbrar uma sociedade para além do capital, é pensar um sujeito livre do jugo de um sistema societário que apenas avilta o ser, que tira dele todas as possibilidades de realizar-se enquanto completude. Nessa teia de considerações, podemos também analisar o que seria então essa autonomia, também, apontada nos documentos oficiais. Para Pereira (2008, p.70), compreende-se por autonomia básica:

[...] a capacidade do indivíduo de eleger objetivos e crenças, de valorá-los com discernimento e de pô-los em prática sem opressões. Isso se opõe à noção de auto-suficiência do indivíduo perante as instituições coletivas ou, como querem os liberais, a mera ausência de constrangimentos sobre preferências individuais, incluindo no rol desses constrangimentos os direitos sociais que visam protegê-lo [...]

O que não corresponde, então, à formação do aluno trabalhador inserido na nossa oferta de escolaridade no ensino noturno. O que temos é um ensino reprodutor, um ensino que



não traduz minimamente a realidade do sujeito. Pensar criticamente passa a ser mais uma condição remota dada a forma como se pratica o ensino nessa realidade. O ensino que chega até esses alunos trabalhadores não faz jus às novas informações, não possui a velocidade das mais recentes pesquisas, descobertas, o que entendemos como resultado das inventos tecnológicos na ordem do dia. Segundo Viana (2001), com o Decreto nº 2.208/97, a educação profissional sendo acampado pelo Sistema S (SESC, SENAC, SENAR, SENAI) colocou a escola pública fora da oferta de cursos com essa perspectiva.

Essa historicidade apresentada até então sobre a educação brasileira com enfoque no ensino médio, e mais especificamente no ensino médio noturno, que concentra grande massa de alunos trabalhadores é uma realidade incontestável do ponto de vista das condições materiais em que vivem os alunos sujeitados a lógica do capital. A seguir, seguiremos o foco apresentado e com ênfase, portanto, no caso específico de Alagoas, onde também, mesmo com sua particularidade, detém grande número de alunos que frequentam a escola no turno noturno.

## **2.2 Ensino Médio Regular Noturno em Alagoas**

O estado de Alagoas carece de documentos que expressem sua condição de oferta escolar para o ensino médio regular noturno. A produção intelectual nesse sentido se restringe a documentos produzidos internamente por órgãos competentes. E, no que se relaciona ao ensino médio noturno é inexistente.

Em Alagoas, estado que apresenta historicamente, sempre, resultados sofridos, no que diz respeito à expansão quantitativa de sua oferta de ensino, o ensino fundamental responde timidamente ao acesso, o que não acontece com a educação infantil e ensino médio, que buscam conquistar dados significativos. No caso do ensino médio, além das dificuldades de oferta e permanência, essa realidade tem sido marcada por um dilema que ainda hoje é motivo de debate na comunidade educacional: educação propedêutica e educação profissional é um dualismo que não se resolve. Fato que no Brasil, como vimos, também é um grande dilema também. O que se deve explicitar onde quer que o debate se dê, é o atendimento desse universo cada vez maior de alunos, seja numa demanda regular ou, numa demanda reprimida (aqueles que não estão na idade própria e necessitam frequentar a escola) sem a perspectiva de cursar um ensino médio que lhes possibilite a continuidade dos estudos, como bem afirma e

assegura a legislação. Até então, não falamos na oferta do ensino noturno, porque o agravante se põe de forma cabal em diferentes aspectos, sendo o maior deles, o aluno ali inserido.

É no ensino noturno que demanda o aluno trabalhador, o sujeito que por questões as mais diversas busca essa escola, e a principal, senão a mais importante, por ter de trabalhar diurnamente e ter que recorrer a essa oferta no ensino médio. O rumo a ser tomado nesse estudo tem em si essa particularidade, que é a problemática em discussão: a relação sujeito e escola, ou seja, o aluno trabalhador e seu espaço de aprendizagem. E, subscrever, compreender a escola, enquanto instituição, na sua tua decantada função social.

Historicamente, o ensino médio tem acontecido nas políticas nacionais de forma tímida, por não ser visto enquanto prioridade pelo poder público. O descaso com esse nível de ensino é tão gritante que somente no período de 1942 a 1946 é que o ensino médio no Brasil teve sua primeira forma de organização, na chamada Reforma Capanema<sup>4</sup>, e, ainda assim, decorrente de interesses políticos, sociais e econômicos questionáveis. O questionável fica por conta de a necessidade econômica ser sempre o viés da busca de adequação das formas de ensino, em detrimento da reprodução do capital.

Com o objetivo de atender às demandas exigidas pelo mercado de trabalho, o que aponta para a reprodução do sistema anteriormente dito, a Lei n.º. 5.692/71 traz novamente à tona a discussão da profissionalização, ao tornar obrigatória a implantação dos cursos profissionalizantes em todos os estabelecimentos de ensino de 2º grau do país. Desde então, tem-se procurado alternativas para cumprir a dupla finalidade do ensino médio: promover as condições para a continuidade dos estudos e a preparação para o mundo do trabalho.

Atualmente, no Brasil, mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos não estão matriculados nessa etapa da educação básica, assim como milhões de jovens acima de 18 anos e adultos ainda não concluíram este nível do ensino, representando uma grande dívida social com a população. O Estado, apesar de apresentar crescimento de matrícula ao longo de determinado período, também enfrenta dificuldades frente à oferta do ensino médio. Em todos os municípios, há insuficiência de vagas, alguns nem ofertam, e, na capital, nas regiões mais

---

<sup>4</sup> Idealizada por Gustavo Capanema que afetou a educação durante o governo do presidente Getúlio Vargas, um período de fortes mudanças para a educação. Segundo Saviani (2008), do ponto de vista da concepção, o conjunto da Reforma Capanema tinha caráter centralista, de cunho eminentemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às classe dominante, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior.

populosas da periferia, é comum a inadequação das condições de ensino e aprendizagem, conforme indicam os dados do Educacenso (2007), do Ideb (2005 e 2007), e do Enem (2007 e 2008). A ausência de profissionais também é uma realidade inegável, visto os anos letivos inconclusos por inexistência de profissionais em determinadas áreas nas escolas do ensino médio.

Dados do Censo de 2007 confirmam que Alagoas apresenta índices muito preocupantes quanto ao ensino médio, pois, com relação à distorção idade/série, o índice geral é de 73,1%, o de abandono é 23,1%, de aprovação é 68,8% e de reprovação 8,1%. Esses resultados do ensino médio não são recentes, haja vista que vem oscilando anualmente, principalmente no que se refere às taxas de abandono. Além disso, as condições de oferta e de permanência dos alunos no ensino médio são desfavoráveis dadas as condições de infraestrutura e recursos humanos para o atendimento a esta modalidade de ensino.

Em documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado – Ensino Noturno: A Escola Construindo a Identidade do Ensino Noturno na Educação Básica (Resultados das reflexões realizadas no seminário do ensino noturno) -, em maio de 2006, resultado de encontros sucessivos para discutir especificamente o ensino médio noturno, consta que essas condições mínimas ou mesmo inexistentes para atender esse nível de ensino são de extrema preocupação. O documento apresenta os resultados por eixos temáticos: formação de professores, proposta/matriz curricular, gestão escolar e infra-estrutura.

Em Alagoas, algumas demandas pressionaram o sistema público de educação a ter um aumento significativo de matrícula no ensino médio, provocados pelas necessidades do setor produtivo. Os avanços tecnológicos nos setores: bancário e comercial, turismo, agricultura e agronegócio exigiram um perfil de trabalhador com maior nível de escolaridade. O início do século XXI trouxe novas exigências para o mundo do trabalho, e, com isso, a não qualificação profissional tem reduzido a oferta de empregos, transformando o ensino médio como requisito mínimo para o preenchimento de vagas no mercado. É nessa questão crucial pra o ensino médio que é a dualidade na oferta que o Ministério tem enfatizado a necessidade da formação técnica, exemplo tácito é a expansão de escolas técnicas. Mesmo tendo como debate, encaminhamento e tentativas para alcançar tais exigências, o ensino médio em Alagoas não apresenta resultados a essas pressões nas formações específicas geridas pelo ensino médio. O que existe de real é um ensino dualista, com oferta quase que exclusiva na forma

propedêutica, no caso da escola pública, como forma de certificação apenas. E, mais uma vez, na fala de Jimenez (2005), um absoluto esvaziamento do conhecimento almejado.

A partir do aumento da matrícula do ensino fundamental na rede estadual, principalmente do 5º ao 9º ano e a obrigatoriedade constitucional da progressiva universalização do ensino médio gratuito, se deu uma expansão do ensino médio na rede, nesse nível de ensino, atingindo o percentual de 104,3% de oferta no período de 2000 a 2007. O mais grave é que esse crescimento não é planejado, agravando assim as condições de atendimento nesse nível de ensino.

Embora a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, através do Programas Alvorada I, II e III e Prodeb 2004, 2005 e 2006<sup>5</sup>, tenham investido em construção, reforma e ampliação em 80% das escolas de ensino médio, ainda necessita de investimentos na infraestrutura, equipamentos e mobiliário nestas escolas. Dessa forma, o ensino médio ainda continua sendo oferecido de forma compartilhada com o ensino fundamental com a existência de turmas com elevado número de alunos e com escolas sem as condições mínimas necessárias para o atendimento a este nível. É relevante destacar a concentração da maioria dos alunos desse nível de ensino no turno noturno, caracterizada por uma população de jovens e adultos trabalhadores, predominantemente do sexo feminino.

Por décadas, a educação pública de Alagoas, arrasta indicadores históricos que traduzem a existência de situações de exclusão, negação de direitos e um ensino com resultados de aprendizagem pouco significativos. As diversas políticas executadas pela rede não tem conseguindo atender as demandas a partir dos anseios e necessidades da comunidade escolar. Outro dado importante é a saída desse aluno antes de concluir o ano letivo. Quando não permanece, o seu sucesso é ínfimo visto a finalidade de adquirir o saber elaborado pela humanidade ao longo da história da humanidade.

---

<sup>5</sup> Política Nacional para o Ensino Médio consiste em um conjunto de iniciativas destinadas a melhorar as condições de oferta do ensino médio, relacionando aspectos de financiamento, pedagógicos, administrativos e de infraestrutura de modo a adequar a oferta desta etapa de ensino à realidade e às necessidades da juventude e da sociedade brasileira. Contribuíram para o incremento das fontes de financiamento para o segmento do ensino médio: a criação do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação); a ampliação do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola para o atendimento de escolas de ensino médio; os convênios de apoio aos estados, como os do PRODEB – Programa de Equalização das oportunidades de acesso à Educação Básica, assim como do Programa Ensino Médio Inovador, além do Plano de Ações Articuladas – PAR.

O ensino médio da rede pública apresenta, em determinados momentos e esferas governamentais, diversos fatores que resultam em dados estatísticos que expressam uma redução nos índices de matrícula, aprovação, reprovação e abandono.

Por insuficiência de informações mais atualizadas por órgãos responsáveis, os dados aqui expostos têm um limite para compreendermos o momento atual. Portanto, temos a confirmação de uma matrícula do ensino médio em 2008 de 141.849 alunos, distribuídos nas quatro esferas administrativas, conforme tabela abaixo:

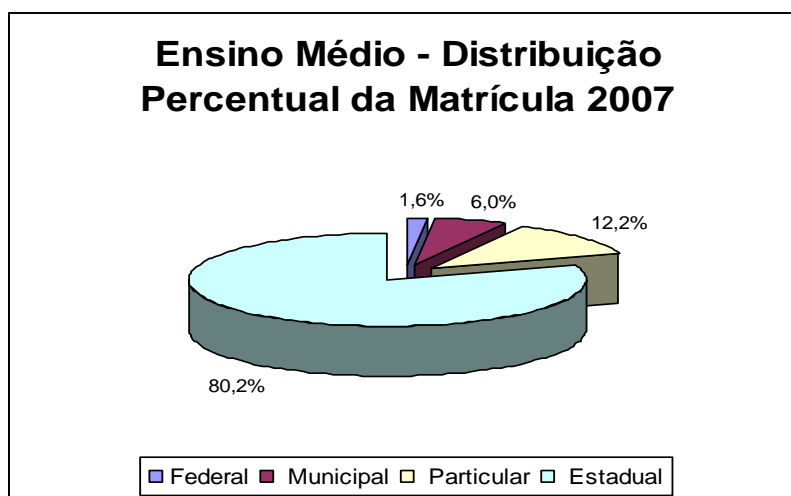
**MATRÍCULA INICIAL DO ENSINO MÉDIO POR DEPENDÊNCIA**  
**ADMINISTRATIVA ALAGOAS - 1998/2008**

ANO	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	% ESTADUAL
1998	67.733	4.891	24.258	8.619	29.965	35,8
1999	78.314	5.009	36.550	7.576	29.179	46,7
2000	89.436	3.758	51.171	7.999	26.508	57,2
2001	96.506	2.238	65.712	6.972	21.584	68,1
2002	104.797	2.191	76.102	5.955	20.549	72,6
2003	116.766	2.115	89.466	5.547	19.638	76,6
2004	130.332	2.154	103.163	6.158	18.857	79,2
2005	130.593	1.959	103.119	7.454	18.061	79,0
2006	139.288	1.853	110.538	7.620	19.277	79,4
2007	130.376	2.138	104.528	7.768	15.942	80,2
2008	141.849	3.321	113.723	7.001	17.804	80,2

Fonte – INEP- SGI/GEI (Censo Escolar – Base de Dados)

Analisando a tabela histórica/categórica acima, existe uma evolução no quadro de matrículas, do período de 1998 a 2008, enquanto que nesse entremeio, em 2007, houve um decréscimo significativo. O baixo número de matrícula pode ser entendido devido a vários fatores: ausência de professores, suspensão dos contratos temporários dos professores antes do término do ano letivo, descompasso entre os calendários escolares com o ano civil, deficiência na política do transporte escolar, rede física insuficiente e inadequada, escolas sem equipamentos, turmas com elevado número de alunos etc. A inexistência de um programa de formação continuada para os docentes e profissionais das escolas em função da operacionalização dos seus projetos pedagógicos e do currículo só reforçam as mínimas condições de trabalho no espaço escolar, o que configura também como desvalorização

profissional. Tudo isso contribuiu para a desmotivação dos alunos, provocando uma grande evasão na rede.



Fonte: SEE-GEI/AL

Em alguns municípios de Alagoas ainda não existe oferta de ensino médio, como é o caso de Belo Monte, Carneiros, Jequiá da Praia, Monteirópolis, Olho D'água Grande, Pindoba, Roteiro e Senador Rui Palmeira, e que tem população em idade escolar fora da escola. Os dados oficiais apresentados estatisticamente acima, mostram a rede estadual com 104.528 alunos matriculados nas 169 unidades escolares do ensino médio, o que corresponde a 80,2% do total de atendimento. Vale ressaltar que essas escolas apresentam uma infraestrutura muito precária para a demanda, mais grave vista pelo público que a frequenta no noturno.

Nos últimos anos, o ensino médio possui uma oferta desordenada, ou seja, sem um planejamento exigido. Por isso, sua matrícula tem reduzido significativamente, o que aponta para uma falta de compromisso com as políticas públicas da educação, principalmente no que se refere à manutenção deste nível de ensino e às condições de funcionamento do mesmo. Esse descompromisso com a oferta desse nível de ensino é comum ao longo do tempo que o mesmo é ofertado.

Outros problemas que agigantam a problemática do ensino médio são: a não ampliação de prédios escolares, superlotação das escolas nos bairros de periferia da capital, a falta de construção de novas escolas em municípios não atendidos, a inexistência de uma política estadual de transporte escolar, a falta de reordenamento da rede física escolar e a não

consolidação do Regime de Colaboração entre o Estado e os Municípios. Essas questões são pauta de reivindicação nos debates, mesas de conferências etc.

Até 1997, o acesso ao ensino médio estava ofertado em apenas 25 municípios alagoanos. Essa ausência de oferta forma uma demanda reprimida, constituída por jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de continuar os estudos e ou, se profissionalizar, que hoje se constituem na maioria da clientela matriculada no ensino médio noturno da Rede Estadual.

Vejam os abaixo as taxas de Aprovação, Reprovação e abandono no ensino médio em Alagoas, no período 2000/2007, que apresentam no aspecto abandono uma situação de extrema preocupação.

TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO  
NO ENSINO MÉDIO, ALAGOAS 2000/2007

ANO	TAXAS (%)		
	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2000	68,4	7,2	24,4
2001	67,6	7,8	24,4
2002	67,9	9,7	22,4
2003	71,3	7,5	21,1
2004	66,7	8,3	25,0
2005	68,7	8,4	22,9
2006	71,2	8,2	20,6
2007	68,8	8,1	23,1
2008	68,3	7,5	24,2

Fonte: MEC / Censo Escolar – INEP – SEE / GEI

Temos, atualmente, em nosso Estado, o ensino médio nas diferentes redes de ensino, municipal, estadual, federal e privada; em 96 municípios que representam um desempenho de 92,15% de cobertura deste nível de ensino, faltando apenas oito municípios do estado a serem atendidos, que corresponde a 7,85%, com uma demanda potencial de 11.112 alunos, sendo estes concluintes do ensino fundamental mais os reprovados do 1º ano do médio. Registra-se, também, uma demanda de 55.475 de adolescentes e jovens na faixa etária de 15 a 18 anos fora da escola, sem uma caracterização definida do nível de escolaridade.

Na tabela a seguir, apresentamos os comparativos de matrícula, aprovação, reprovação e abandono relativos aos diversos turnos de oferta do ensino médio em Alagoas.

**TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO  
ENSINO MÉDIO, ALAGOAS 2008**

TURNO	MATRÍCULA	%		
		APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
MATUTINO	32.021	82,8	9,3	7,9
VERPERTINO	31.716	78,1	10,2	11,7
NOTURNO	52.857	66,7	7,7	25,6
TOTAL	116.594	74,2	8,8	17,0

Fonte: MEC / Censo Escolar – INEP – SEE /GEI

Observando a tabela acima temos a nítida correspondência com o trabalho de Carvalho (1994) ao tratar das condições do aluno trabalhador noturno, ou seja, pelas suas condições de trabalho aviltante não consegue continuar na escola por um tempo longo. Assim o índice de abandono do aluno no turno noturno chega a aproximar um quarto da sua matrícula. Também é possível verificar, ainda no noturno, a menor taxa de aprovação.

Vejamos na página seguinte os dados coletados que faz menção a cidade de Maceió. Comparativamente, ao se observar o abandono, percebe-se que o dado na capital alagoana nesse aspecto se eleva em relação ao dado estadual, enquanto o índice no Estado é de 25,6%, no município de Maceió chega a 31,8%. Assim, confirma-se a centralização da população alagoana na capital, o que também legitima o aspecto de que a capital possibilidade mais condições de empregabilidade, mesmo considerando a economia do tipo informal. Salientamos, ainda, que o índice de aprovação na capital se repete como o mais baixo ocorrido dentre os turnos, com um índice de 62,9%, enquanto o do turno da manhã é de 84,4% e da tarde de 77,6%.



TAXAS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO  
ENSINO MÉDIO, MACEIÓ-ALAGOAS 2008

TURNO	MATRÍCULA	TAXAS (%)		
		APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
MATUTINO	14.433	84,4	9,0	6,6
VERPERTINO	7.168	77,6	9,9	12,5
NOTURNO	12.097	62,9	5,3	31,8
TOTAL	33.698	75,3	7,9	16,8

Fonte: MEC / Censo Escolar – INEP – SEE /GEI

Propositivamente, é importante destacar que os dados aqui apresentados em Alagoas, e também em parte por Maceió, trazem nessa pesquisa a confirmação do histórico de perdas e graves resultados de ensino e aprendizagem para a classe trabalhadora que possuem como única possibilidade de acesso a educação escolar no turno noturno.

Outro aspecto relevante para entendermos a problemática do ensino médio regular noturno é a carência constante de professores. Muitas disciplinas são ofertadas com um elevado percentual de docentes sem a devida habilitação, principalmente na área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.

O ensino médio no Brasil, e mais especificamente em Alagoas, apresenta um quadro de extrema precarização. As mais diversas e perversas condições dadas para que o atendimento a essa demanda seja efetivado. Alguns exemplos, como: investimentos na formação inicial e continuada de professores e técnicos, na reorganização do currículo, programas para a correção da distorção idade/série, proposta curricular específica para o ensino noturno, cursos profissionalizantes contemplando os alunos trabalhadores, a infraestrutura física precária, falta de equipamentos e mobiliário, laboratórios de ciências e de informática sem funcionamento adequado, bibliotecas escolares desatualizadas, professores com sobrecarga de turmas, carga horária dividida em duas escolas ou mais, não permitindo horas de estudo e planejamento, o não funcionamento dos laboratórios pedagógicos e de aprendizagens para o reforço das aprendizagens, a não lotação de professor para esse fim, a falta de coordenação pedagógica nas escolas para a condução do processo de ensino e aprendizagem, desmotivação dos profissionais da educação em virtude das condições precárias de trabalho, o descumprimento do acordo do governo estadual com o sindicato da

categoria, em manter a isonomia salarial, provocando paralisações, a mais recente foi em 2008 com duração de cinco meses ininterruptos.

Sendo assim, temos ao longo do tempo, e de forma mais gritante, um nível de ensino que com alto índice de abandono escolar e descrédito da população. O que culmina, evidentemente, em fracasso escolar de uma camada da sociedade que busca o ensino médio, e que não possui, pelas suas reais condições de vida, outra oportunidade senão subjugar-se a uma cruel realidade acima descrita. E, de forma panfletaria, são anunciados como fracassados através das avaliações oficiais, tipo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (2007 com 44,12 e 2008 com 34,76 / Fonte: MEC/ INEP) e IDEB (2005 com 2,8 e 2007 baixando para 2,6 / Fonte: MEC/ INEP).

É comum nos depararmos com um histórico da educação brasileira com graves problemas de atendimento. As condições postas e impostas a população pelo sistema do capital retratam a realidade que emerge de um sistema que ao se reproduzir não deixa dúvidas que sua viabilidade e sustentabilidade têm uma clara pertinência — que é a exploração da força de trabalho. Na escola, essa condição se reflete nas formas diversas e perversas de oferta de ensino, e os índices não nos deixam iludir.

No capítulo seguinte trataremos com maior profundidade os elementos que compõem esse objeto de estudo, ou seja, os elementos que perfazem o ensino noturno. De forma mais direta e necessária sobre o aluno trabalhador. Outro elemento importante e fundamental nessa oferta de ensino é a estrutura administrativa e pedagógica e por fim breves considerações sobre o currículo no ensino médio.

### **3 ENSINO MÉDIO REGULAR NOTURNO: SEUS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS**

A instituição escola apresenta, ao longo da história da educação brasileira, uma nítida organização na sua distribuição de indivíduos por classes sociais determinadas. Temos, essencialmente, uma escola que reproduz uma sociedade desigual, uma escola que, por ser um dos complexos do sistema capitalista, constitui-se de leis que favorecem uma classe social dominante e criam para si uma escola que reproduz e perpetua as leis dessa desigualdade. Favorece, portanto, os já favorecidos. Nessa mesma lógica, ou seja, da dominação, condiciona ao seu ideário outra classe, a trabalhadora. Essa distribuição de indivíduos oculta sua natureza enquanto escola e se põe como tecnicamente determinada. Para Carvalho (1994), essa forma de organização escolar tem seu cerne na divisão social do trabalho, que condiciona a escola a fazer uma divisão em duas condições de oferta de ensino: a efetivação da reprodução do proletariado e a reprodução da classe detentora dos meios de produção, em dois tipos de escola bastante diferenciados.

Essa lógica perversa na oferta de ensino atinge diretamente o aluno trabalhador, sobretudo quanto às condições concretas de atendimento no espaço escolar e ao currículo a ele ofertado. Trataremos disso neste capítulo.

#### **3.1 Aluno trabalhador: um trabalhador desqualificado**

É lugar-comum considerar o ensino noturno um problema e com muito mais robustez, sendo esse ensino noturno realizado na rede pública de ensino. É, também, uma fonte de contínua insatisfação entre os trabalhadores envolvidos, sejam eles alunos ou não, nesse processo. Historicamente, conforme o capítulo anterior, o ensino noturno brasileiro tem deixado sua demanda sem as mínimas condições de aprendizagem, e o mais lamentável nesse fato, é que o personagem central da questão é o aluno trabalhador. O ensino noturno, ao longo do tempo, tem sido oferecido de forma suplementar, ou seja, atende-se prioritariamente ao público do diurno e para aqueles que buscam o ensino noturno, resta-lhe um arremedo de escola, com uma qualidade duvidosa. A busca de resolução do problema beira a impossibilidade que, segundo Carvalho (1998), não há alternativa, visto ser um ensino oferecido para uma demanda que não dispõe de recursos.

Se a escola é excludente para a maioria da população, o que dizer da escola ofertada para aluno trabalhador que chega a ela no turno da noite? Qual a relação construída entre o

cotidiano, a vida desse aluno trabalhador e a escola na qual está inserido depois de uma jornada de trabalho?

É fato saber das condições mínimas de atendimento ao aluno trabalhador que busca a escola noturna. É público e notório os resultados mínimos de aprendizagem dos alunos inseridos no ensino noturno.

Diante do quadro apresentado, nos deteremos no aspecto da “exclusão escolar”, tendo em vista que a educação sistemática, da qual o aluno trabalhador faz parte, não teria como oferecer uma formação que possibilite uma reflexão radical sobre as condições de trabalho sob as quais estão submetidos, nem instrumentalizá-lo para uma intervenção crítica sobre a realidade desumanizadora encontrada numa sociedade capitalista. O aluno trabalhador, inserido nas relações sociais que caracterizam este sistema perverso acaba desta forma tendo uma formação precária.

Pucci, Oliveira e Sguissardi (1995, p. 31), em seus estudos sobre os sujeitos alunos trabalhadores, problematizam:

Talvez a característica mais marcante do aluno do ensino noturno [...] seja sua condição de trabalhador desqualificado e superexplorado ao peso de um salário vil e de uma insuportável dupla jornada de trabalho: a da fábrica, loja ou escritório e a da escola noturna.

Outra questão de indiscutível relevância no presente estudo é o mercado de trabalho, uma vez que nele está inserido um elevado contingente de jovens e adultos<sup>6</sup> que, ao buscarem a escola, se deparam com uma instituição com a qual tem pouca ou nenhuma identificação. É importante estar atento às determinações do mercado, cada vez mais automatizado, informatizado, que cumpre regras rígidas de planejamento, execução e controle de todo o processo de produção.

Na luta para conciliar estudo e trabalho, muitas são as dificuldades e ameaças sofridas pelo aluno do noturno na sua condição de trabalhador. Nesse ponto, no alerta Almeida (1992, p. 24)

Mais do que nunca, os alunos do noturno têm de conciliar trabalho e Escola, conciliação que traz um desgaste cotidiano – poucas horas de sono, dificuldades com transporte, falta de tempo para comer, pouco tempo com a família, privação ou postergação de alguns bens de consumo -, o qual, na

---

<sup>6</sup> Tendo em vista o desemprego estrutural, uma grande parcela destes trabalhadores estão inseridos num mercado de trabalho precário.

maioria das vezes, não é compensado com uma aprovação – na verdade, a pequena parcela de jovens que chega a Escola é ainda submetida a um amplo processo de exclusão.[...]

Buscando compreender melhor o perfil dos alunos que frequentam a escola noturna, Moura (2007, p.112) constata que eles:

[...] estão inseridos no sistema produtivo (ou temporariamente fora dele), são os responsáveis pela produção dos bens materiais, mas são excluídos da participação desses bens. Representam, hoje, em algumas regiões do Brasil, da América Latina e de todos os países que compõem o considerado terceiro mundo, quase metade da população. E são um contingente tendencialmente crescente, a prevalecerem as atuais políticas e práticas educativas, produtoras de fracasso e exclusão escolar; são aqueles que, mesmo tendo uma história de vida, uma cultura acumulada e expressa através das formas mais diferenciadas possíveis, são desrespeitados, ignorados e marginalizados.

Historicamente, o perfil do aluno que frequenta a escola noturna é um trabalhador inserido no mercado de trabalho (formal ou informal) ou potencialmente capaz de estar neste mercado. Independentemente da situação em que esse aluno esteja, inserido como força produtiva em atividade ou não, é importante saber a relação entre sua vivência no mundo do trabalho e sua escolarização. Evidentemente, estamos procurando refletir, a partir da vertente histórico-materialista, sobre o descompasso entre a realidade do aluno trabalhador e o ensino noturno que a ele é ministrado, após um período longo de horas despendidas para o mercado, o qual lhes retira mais que o possível de tempo e força de trabalho expropriada.

Na sua análise, Jimenez (2005, p. 249) não se referia ao ensino noturno; sua afirmação é elucidativa quando diz:

Quantos estudantes chegam ao fim do curso com a vazia sensação de não ter aprendido nada! Ou seja, nada que ultrapasse o nível dos receiptuários que se comprovam invariavelmente inaplicáveis na prática; nada que contribua para desvelar a realidade em suas múltiplas dimensões!

Debater o ensino noturno é um grande desafio que se põe em todos os espaços em que o mesmo é vivido, discutido, refletido e estudado. Trazer o ensino noturno para o debate atrelado a sua demanda constituída, significativamente, de alunos que trabalham, é um desafio ainda maior, visto que se trata de uma relação importante: o ensino noturno improdutivo

(FRIGOTTO, 1989) e o aluno trabalhador inserido, ou não, em um mercado altamente competitivo e desumanizado.

Quanto à demanda do ensino noturno, Caporalini (1991) analisa a questão a partir de três eixos principais. A mais comum, é a necessidade que o jovem tem de trabalhar durante o dia e assim complementar a renda familiar ou se auto-sustentar. Muitos desses alunos encontram-se no mercado informal. Mas também sabemos que diante do desemprego, o aluno da escola noturna nem sempre está inserido no mercado de trabalho. Muitos buscam a escola noturna também para exercerem atividades domésticas, como cuidar da casa, dos filhos, dos irmãos mais novos. Existem também aqueles que veem, na escola noturna, um clima mais apropriado aos seus interesses de agrupamento e ainda, aqueles que acreditam existir nessa escola uma maior flexibilidade no processo de ensino, oferecendo mais oportunidade de aprovação. Com isso, o ensino noturno acaba sendo visto como um espaço de maior tolerância com o não raro descompromisso dos alunos com o tempo de estudo.

Esse quadro apresenta uma visão geral dos alunos trabalhadores que frequentam as escolas noturnas. Diante disso, perguntamos: a forma como eles percebem a escola os levam a um resultado de formação adequado às exigências postas e necessárias à superação da lógica de mercado hoje? A escola está preparada para receber esses alunos nos múltiplos interesses e condições que se encontram?

No próximo item trataremos de apresentar as condições dadas ao aluno trabalhador no cotidiano da escola. As questões apresentadas pairam sobre a estrutura e funcionamento do atendimento, visto que, essas condições são indispensáveis para uma educação escolar que possibilite uma aprendizagem requerida por aqueles que ali se encontram.

### **3.2 A escola noturna: um espaço desestruturado – física e pedagogicamente**

Contribuem também para a ausência de rendimento escolar, a improvisação de espaços de aprendizagem, a ínfima condição de pagamento aos professores, a frequência que ao longo do processo se reduz vertiginosamente. Tais situações são evidentes e (im)postas desde a Colônia, perpassa o Império e se estende até os dias atuais no Brasil. Esse tipo de oferta de ensino nunca chegou a ser considerado importante, visto saber para quem o mesmo se destina. Diz Carvalho (1994, p.10):

[...] esse cotidiano vai apresentar um conjunto de características singulares, pois recebe um alunado que já está inserido na produção capitalista e que chega à escola já esgotado pelas lides do trabalho que o explora e avilta.

Resultado disso é o grande índice de evasões, reprovações, desistências, fato que contribui para a formação de um contingente de força de trabalho cada vez mais desqualificado, pois o que se aprende na escola nada tem a ver com o que se vive no mundo do capital.

Uma escola pública, popular, que atendesse a uma concepção de formação básica, não se efetiva ao longo da história. Segundo Alvarenga (1994, p. 91), desde o Império até os anos 40 a escola básica, e mais especificamente, o ensino médio de caráter mais popular, estava sendo ofertado à revelia do Estado, muitas vezes com sua participação direta, mas sempre e continuamente complementado pelas iniciativas privadas. Nesse sentido a política de equiparação entre esses dois tipos de escolas, pública e privada, de forma oficial, causou o grande avanço vertiginoso da expansão da escola privada. Dá-se aí a formação de um empresariado de ensino. Ainda nesse contexto, é percebido que os anos 30 e 40 foram profícuos na formação média técnica, legitimando, assim, a dualidade social e estrutural, e tornando inviável uma proposta pedagógica de escola que atenda às necessidades de uma formação humanizadora, uma proposta de formação emancipadora. Nesse sentido, salienta Fávero (2005, p.120):

[...] O Estado Novo, em educação, não é outra coisa senão a reação da velha tradição patrimonialista contra as inovações modernizantes que vinham se introduzindo na sociedade brasileira desde os anos 1920 até a primeira metade dos anos 1930.

Percebe-se, dessa maneira, a forma de tratamento dado ao ensino nesse período histórico, a separação contundente e cruel do acesso ao conhecimento humanamente acumulado. Como aborda o autor, o conhecimento programado não poderia ultrapassar o meramente técnico, o conhecimento que limita todas as possibilidades de reflexão, mas que contribui significativamente para a produção e reprodução do capital.

Os textos constitucionais até então não garantem, apesar da formalidade, uma escola que incorpore na sua dinâmica de atendimento a diversidade demandada pela população que a ela chega. De forma enfática, o ensino noturno, que possui uma demanda, quase que exclusivamente de sujeitos trabalhadores ou em via de, que tem como única alternativa de escolaridade uma escola que o receba depois de uma longa jornada de trabalho. O que se efetiva, nos mais diferentes períodos históricos, é uma escola com as mínimas condições o

atendimento dessa demanda, seja nos aspectos técnico-administrativos, bem como nos aspectos pedagógicos.

O ensino noturno, apesar da sua especificidade, é tratado há anos, inclusive pelo coletivo pedagógico da escola, da mesma forma que a escola diurna. O que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 1996, no seu Art. 4º, parágrafo VI (p. 122) Vejamos: “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Ou seja, a legislação sugere apenas um tratamento diferenciado, uma adequação, tendo em vista a especificidade do período noturno. Contudo, essa sugestão permanece apenas no campo da formalidade. No cotidiano escolar não ocorre nenhuma diferenciação entre os dois turnos, a não ser a própria realidade contraditória que está posta; portanto, o ensino noturno não tem tido um tratamento que atenda à sua especificidade de forma adequada, como sinaliza a lei.

Desse modo, a especificidade do ensino noturno deve ser buscada em aspectos que estão compreendidas entre o tempo letivo a ser cumprido (800 horas anuais, presenciais) no tocante à organização administrativo-pedagógica e curricular. Com bastante esmero tem que se saber quem é o aluno e quem é o professor nesse envolver, e são vistos, de forma contumaz, sem suas devidas particularidades, ou seja, sem um conhecimento apurado das suas reais condições de existência nesse espaço de convivência que passa a ser a escola na existências dessas pessoas. Existe, portanto, um distanciamento muito forte para com os alunos e profissionais que compõem o ensino médio noturno.

Nosella (2005, p.1-2), no texto “Gramsci e o ensino noturno”, analisa os comentários do autor sobre a experiência da primeira semana de aula do curso noturno para trabalhadores de Turim no início do século XX. Os comentários foram publicados no jornal L’Ordine Nuovo:

[...] uma mera transferência para as horas noturnas dos cursos diurnos; que – e sobretudo – na escola socialista para trabalhadores, o espírito, o sentido, os métodos, os instrumentos, os conteúdos, os mestres e as motivações são absolutamente diferentes dos que se encontram nas escolas burguesas: naquelas há vida, desejo de aprender, há entusiasmo; nestas há tédio, mero desejo de diploma e de se garantir na vida pela esperteza.

É importante observarmos como Gramsci expõe as diferenças entre o ensino diurno e noturno; entre uma escola voltada para os burgueses e outra voltada para os trabalhadores. Sob a regência do capital estaremos lidando com uma realidade constituída de valores que



representam uma e outra classe. E esses valores se fazem presentes na instituição escolar, possibilitando a identificação ou não dos sujeitos com os conhecimentos que são mediados.

Diferentemente do que aconteceu na experiência com os trabalhadores de Turim, há aproximadamente cem anos, a escola e, mais especificamente, o ensino noturno, objeto de nosso estudo, não consegue, efetivamente, dar conta dessas diferenças. Logo, ela não cumpre sua função social, já que o aluno trabalhador nela inserido, na sua grande maioria, não consegue uma produção escolar satisfatória, especialmente pelo distanciamento existente entre o mundo do trabalho capitalista e as situações pedagógicas vividas.

### **3.3 Um professor e um currículo “impossíveis”: determinações do capital**

Historicamente, são constatados altos índices de escolaridade negativa, seja na repetência, seja no abandono escolar, além de uma crescente e cumulativa distorção idade-série. Estes índices, que são ponto de pauta nos mais diversos espaços de debate, muitas das vezes encontram no professor a culpabilidade. As dificuldades acumuladas ao longo da vida escolar dos alunos, sua ausência no espaço escolar pelos mais diferentes fatores e a inapropriada forma de direcionar o conhecimento fazem parte da crítica ao desempenho do professor.

Considerando todas essas condições em responsabilizar o professor, temos nesse professor do ensino noturno, na maioria das vezes, tem uma terceira jornada de trabalho. É a condição de precarização vivida pelo professor no sistema do capital. Segundo Pucci, Oliveira e Sguissardi (1995, p. 57):

O Estado capitalista contemporâneo, empresário, empregador e representante dos outros segmentos burgueses monopolistas, está transformando progressivamente seus funcionários, em nosso caso, da educação, de ‘hábeis e competentes artesãos’ em trabalhadores parcelares, desqualificados, proletários como os demais proletários<sup>7</sup>.

Aparentemente, lidar com um aluno, trabalhador diurno/aluno noturno, não faz diferença se compararmos com o aluno do diurno. Essa aparência condiciona a um grave

---

<sup>7</sup> Quando essa afirmação é feita, é importante deixarmos claro: não se está identificando o trabalho de um cortador de cana com o trabalho de um professor. Está se fazendo apenas uma comparação deste último com o primeiro, quando constatamos a prolongada jornada de trabalho, difíceis condições profissionais, desqualificação, baixos salários, também vividos pelos educadores.

problema, com o aluno trabalhador que frequenta o ensino noturno há a indiferença, o preconceito, o descaso, em síntese, é um aluno que não tem condições de aprender mais ou busca apenas uma certificação. Em muitas situações o noturno fica sendo o turno não necessário, sem importância, nessa questão temos a estrutura física e humana em precárias condições de funcionamento. E o currículo, o qual seria impossível tratá-lo com riqueza de detalhes nesse momento, é na escola apenas uma reprodução de uma ação da escola diurna, muitas vezes guiado por programas do livro didático, e que em algumas áreas do conhecimento o livro didático não é garantia do aluno. Além disso, o aluno e o professor inseridos no ensino noturno são vistos da mesma forma que os do ensino diurno.

Nas palavras de Togni e Carvalho (2003, p. 42),

Além de estar subordinado a uma lei generalizada, o ensino noturno apresenta outras inconveniências e algumas características peculiares, que precisam ser levadas em conta para se contemporizar as conseqüências: os professores muitas vezes estão no terceiro turno de trabalho diário, quase todos os alunos têm jornadas de trabalho de oito ou mais horas diárias, não raro em atividades pesadas e difíceis, os conteúdos fogem da área de interesse dos alunos, etc.

Em relação ao rendimento escolar, se na escola diurna este já é um problema, o que dizer da escola noturna? Falar sobre rendimento escolar é restringir por demais o debate da aprendizagem. Para Mészáros (2005, p. 48):

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompem a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentativa de reparos instituições formais – ‘passo a passo’, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital.

Nesse sentido entendemos a necessidade de compreender os limites incalculáveis postos no que se refere à formalidade da escola, independente de turno. Consta-se que o aluno trabalhador, da escola noturna, na maioria, não consegue obter um rendimento escolar satisfatório; apresentando altos índices de repetência, de abandono escolar, além de uma crescente e cumulativa distorção idade/série. O professor, por sua vez, também apresenta basicamente uma dificuldade latente, visto que, também, apresenta uma intensa jornada de

trabalho, chegando a trabalhar nos três turnos, e por vezes em diferentes escolas. No livro *A escola pública e o desafio do curso noturno*, Silva e Nogueira (1987, p.1) já afirmavam na década de 1980 que “A escola pública é importante, mas [...] não vai bem”.

O ensino noturno no Brasil apresenta características muito próximas ao que entendemos atualmente como políticas de correção e ajustes ao modo de produção capitalista, que vem se dando ao longo da história brasileira. Elas não se firmam apenas na educação, mas também no atendimento à saúde, à segurança, ao lazer etc. Contudo, no caso da educação, a política de reajuste neoliberal tem impactado com maior intensidade o aluno trabalhador. Estas políticas públicas têm sido gestadas pelos vários governos e não chegam sequer a atender à população. Segundo Caporalini (1991, p. 31-32):

Uma escola comprometida com o interesse das classes trabalhadoras deve ter como preocupação básica a criação de condições para que estas articulem suas diversas experiências históricas e as formas de seu conhecimento num todo homogêneo, de modo que possam elaborar uma nova concepção de mundo.

E continua afirmando que:

A educação dentro desta escola não deve aparecer reduzida, portanto, à pura transmissão e acúmulo de informações com vistas a uma maior qualificação dos trabalhadores, mas se impõe como necessária para o exercício da consciência crítica, para a construção de uma nova concepção de mundo e de uma nova sociedade.

A autora afirma que a escola comprometida com a classe trabalhadora não deve apenas qualificá-la para o trabalho. Deve possibilitar-lhe uma compreensão crítica das relações sociais existentes assim como perspectivar a construção de uma nova forma de sociabilidade onde não exista a exploração do homem pelo homem. É necessário compreendermos que o problema da educação da classe trabalhadora está relacionado à questão da sociedade capitalista. O modo de produção vigente reduz, em grande medida, a possibilidade de uma escola que responda efetivamente às necessidades da classe trabalhadora. Trata-se de um contingente de alunos trabalhadores que vivem num tempo limite, tanto para atender à brutalidade das horas de trabalho, quanto para dispor de um tempo

limitado para se apropriar da cultura oferecida pela escola, em condições muito precárias<sup>8</sup>. Para Tonet (2007), é impossível compreender a situação da educação sem apreender a lógica mais profunda que preside o envolver da sociedade capitalista.

As condições sob as quais se encontra a escola noturna brasileira compõem um quadro histórico de insucesso nos seus resultados, que vão desde o abandono até a múltipla repetência. Tem se tornado comum o desmonte da escola tanto no ensino fundamental como no ensino médio, como se isto fosse algo natural. Isto se torna mais evidente na escola noturna quando analisamos o perfil do aluno que busca o ensino noturno. Ele já traz consigo um histórico de insucesso desde o ensino diurno, quando é obrigado a trocar de turno para garantir sua sobrevivência, seja ela pessoal ou familiar. Sendo assim, o insucesso permeia a escola na sua totalidade. O ensino noturno simplesmente traduz de forma brutal, o que Frigotto (1989) nomeia de “escola improdutiva” no livro *A produtividade da escola improdutiva*. A escola não consegue atender de forma apropriada às demandas da sociedade, apesar do seu aparato legalista.

De acordo com Caporalini (1991, p.32-33):

Tem-se que optar entre continuar tratando o estudante que trabalha como carente crônico que precisa ser alimentado, informado, integrado, educado sob formas compensatórias e paliativas, ou passará a tratá-lo como um cidadão trabalhador historicamente excluído dos direitos básicos que, através de uma educação de boa qualidade, precisa tomar consciência dessa exclusão e se organizar na reivindicação de seus direitos.

Como podemos observar os autores que tomamos como referências, concordam com a necessidade de uma nova postura na condução do ensino médio regular noturno, considerando as especificidades dos alunos trabalhadores deste turno. É isto que Caporalini (1991) está afirmando merece uma atenção importante, a crença na política, na conquista de direitos, o que consideramos de aparato formal do Estado. Para um melhor entendimento da questão, vejamos mais alguns elementos que delineiam o perfil do aluno que procura a escola noturna, que pode apresentar um histórico escolar bastante crítico, com múltipla repetência, o que significa o retorno à escola de uma pessoa mais madura, que pode ser um trabalhador empregado ou não.

---

<sup>8</sup> É ilustrativa a análise de Bertoldo (2008) sobre as precárias condições de escolarização dos trabalhadores cortadores de cana numa região alagoana.

Outro elemento que configura o perfil do aluno trabalhador é a “juvenização” da escola básica do aluno noturno, ou seja, o jovem que, por seu histórico de repetência, e outros, do período diurno, busca uma escola “facilitadora”, uma característica bem presente hoje no consciente coletivo desses jovens, que por experiências já incorporadas encontram na escola a saída para sua certificação.

Esse aluno que busca a escola noturna tem, na sua maioria, uma perspectiva de que ao adquirir essa escolaridade, ingressará no mercado de trabalho, bem como conseguirá uma melhor condição de vida, uma condição na qual a escola é prepositiva na sua origem e função social.

Na realidade, a escola a qual analisamos é uma escola que nas atuais políticas de sustentação não se apresenta capaz de atender a classe trabalhadora. E muito se discute sobre a competência técnica, uma competência que seja a base para o desenvolvimento de um trabalho que atenda a um fim imediato. É comum vislumbrar a técnica como condição para atingir melhores resultados. Sendo assim, espera-se que os resultados educacionais, através da técnica pela técnica, assegurem aos nossos alunos as melhores aprendizagens através do acesso ao conhecimento elaborado e sistematizado ao longo da história para atender a determinado grupo. Mas, para Saviani (2003, p. 64):

[...] a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediamente competência política. Logo, sem competência técnica-política não é possível sair da fase romântica.

Fase romântica significa um fazer pedagógico vazio de um arcabouço, que não contemple apenas as ações do cotidiano pedagógico como: diagnóstico dos resultados de aprendizagem, planejamento, reuniões e avaliação. Essas ações, comuns no ambiente escolar, é a simples reprodução do fazer pedagógico, é o ativismo que embrutece os seres humanos que fazem esse coletivo. É nessa perspectiva que Saviani (2004) levanta a questão de ir além desse fazer técnico e chegar ao comprometimento com a política.

Duarte (2003), em seu livro *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*, aborda algumas questões relativas à aprendizagem, dando ênfase à concretude da vida do aluno trabalhador. O autor afirma: “[...] entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 2003, p.8).

O autor citado, em crítica ao sistema do capital chama atenção para o debate urgente e necessário de uma formação que estabeleça uma crítica contumaz ao sistema de exploração o qual Marx é precursor. Desenvolve a idéia de que estamos vivendo tragédias sociais no capitalismo e sobremaneira questões educacionais postas nesta sociedade que a formação escolar precisa dar conta. E faz uma defesa explicita e sem rodeios de que é fundamental para a formação do sujeito trabalhador uma reflexão filosófica crítico-dialética.

Em continuidade ao pensar de Duarte (2003), invocamos as ideias de Moreira; Silva (1995, p.150) quando diz:

[...] as escolas terão de ser caracterizadas por uma pedagogia que se comprometa seriamente a acolher visões e problemas que sejam de profundo interesse para os alunos em suas vidas cotidianas. Igualmente importante é a necessidade de as escolas cultivarem um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana capazes de associar as questões pessoais e sociais ao projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e atuantes.

Em outras palavras, espera-se que as escolas contribuam efetivamente no acesso a um conhecimento que revele sua condição de sujeitos de classe, que essa condição de acesso seja de forma crítica e reflexiva. Que seus interesses sejam atendidos e que os torne capazes de lutar, chegarem ao enfrentamento de qualquer forma de negação de suas condições de sujeitos produtores de riquezas.

De acordo com Carvalho (1997, p. 55-57), quando analisamos o ensino noturno, nos deparamos com um forte ingrediente que é a exclusão escolar:

O período noturno, portanto, é reservado ao aluno que trabalha, sendo essa a maior diferenciação entre os períodos. Mas essa 'atenção especial' que, no entanto, não evita a exclusão do aluno, pois parece ser este, afinal, o sentido último das reprovações contínuas, encobre e revela uma atitude discriminatória. [...]. Em síntese, ensina-se menos à noite e reprova-se mais.

Quando dizemos que a escola exclui ao não atender minimamente o que consideramos seu papel básico, o de transmitir o conhecimento elaborado e acumulado ao longo da história, a ciência de que a humanidade necessita apropriar-se, estamos analisando a escola no sistema do capital, que é parte integrante de um processo de exploração. Se o trabalhador não é incluído na divisão da riqueza a qual produz, como poderíamos incluí-lo

nessa condição de acesso as melhores formas de conhecimento? E a educação, assim como a escola, não poderia responder diferentemente. E quando dizemos que a escola noturna ensina menos, estamos evidenciando o recrudescimento dessa situação problemática que se expressa no agravamento dos índices de reprovação e abandono. Na relação não ensino *versus* reprovação e abandono nos remetemos ao exposto no início desse trabalho, quando apresentamos o distanciamento existente entre o ensino proposto e o executado, de forma padronizada, numa escola aonde chega um aluno que em si é um sujeito estranho a ela. Se elegemos o aluno noturno como foco do debate, esse estranhamento escola *versus* aluno se complexifica absurdamente.

Em meio às inquietações que atingem diretamente a discussão do ensino noturno, encontra-se a necessidade de conhecer o perfil do professor que trabalha hoje nessa escola noturna. Trata-se de um sujeito que traduz uma formação que lhe negou o conhecimento sobre a especificidade do ensino noturno. Sua formação tem característica de padronização. É pensada e executada de forma homogênea para atender uma demanda indiscutivelmente diversa. Sendo assim, as condições reais, segundo Pucci, Oliveira e Sguissardi (1995, p.102), “são de ‘improdutividade’, de um funcionário público sujeito às mais variadas normas específicas e com uma suposta ‘autonomia’ em relação ao projeto e gestão de seu trabalho”.

A escola, por não possuir estrutura física e humana que atenda a uma demanda que é real, concreta, afirma-se como arcaica, carente, despreparada e autoritária, que simplesmente assume e cumpre funções para a manutenção da ordem vigente na sua base operativa. Esta escola deve ser superada e atuar como espaço de reflexão, a partir de um ponto de vista histórico e social, tendo como causa a emancipação do trabalho e dos trabalhadores.

Tendo em vista essa concepção de escola, Pucci, Oliveira e Sguissardi (1995, p. XVI) entendem que:

[...] a ciência é produto do trabalho humano e pode se transformar em instrumento de formação do trabalhador, e, por outro lado, tendo em conta que o fortalecimento da posição do trabalho na luta de classes e a recuperação da qualidade do saber socialmente produzido – a ser posto ao alcance dos trabalhadores – não teriam muitas chances de sucesso sem a mais estreita vinculação entre ação no interior do aparelho escolar e as lutas mais gerais dos trabalhadores (partidos, organizações operárias etc.) ao nível do aparelho de produção.

É possível a construção de uma escola noturna concebida enquanto instrumento de emancipação dos alunos trabalhadores; ou seja, que torne possível o acesso a um

conhecimento capaz de revelar a realidade em que estão inseridos. Desse modo, compreendendo o mundo em que vivem, e que sejam capazes de contribuir para a superação dessa forma societária fundada na exploração humana. Portanto, trata-se de um conhecimento histórico e social, construído pela humanidade e que pode contribuir para sua elevação aos mais altos graus de capacidade. Estamos, pois, apontando para uma nova forma de socialização da humanidade, conforme Mészáros (2005, p.82): “Apenas a mais ampla das concepções de educação nos remeterá para uma mudança radical verdadeiramente, a qual nos instrumentalizará para uma pressão e rompimento com a lógica mistificadora do capital”.

Ou ainda nas palavras de Tonet (2005, p. 210) “[...] quanto menos compreendida e atacada a realidade prática desumanizadora, tanto mais forte o discurso dito humanista, crítico, etc. [...]”. Sendo assim, é urgente uma efetiva instrumentalização no espaço escolar pelos sujeitos trabalhadores, para desvendar sua realidade enquanto sujeitos produtores da riqueza material e espiritual da qual são parte.

A partir de uma visão que demonstra a realidade na qual estão inseridos os alunos trabalhadores no ensino noturno, a sua própria condição de sujeitos explorados e, portanto, desprovidos de forças que os tornem capazes de enfrentar o tipo de escola a eles ofertada. Partilhamos da ideia de que a escola possível para o aluno trabalhador é uma escola que atende os interesses do capital, em que as políticas implementadas camuflam sua real condição de trabalhador.



## CONCLUSÃO

A pesquisa apresentada sobre o ensino médio regular noturno permite esclarecer, de forma contumaz, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em vigor, continua a perpetuar um discurso apenas de cunho literalmente legalista e que, em alguns aspectos, podemos avaliar que agrava os históricos problemas desse nível de ensino.

Dessa forma, a pesquisa que teve como objetivo analisar o ensino médio regular noturno, na sua relação legal e prática, tem seus resultados respaldados a partir das contribuições e posições críticas assumidas por pesquisadores e teóricos que convergem para o pensamento marxiano, sob o ponto de análise do materialismo histórico dialético.

A análise proposta durante todo o processo de pesquisa, ou seja, buscar conhecer a “adequação” posta de forma legalista no espaço real vivido pelos alunos trabalhadores, tem seus resultados nas seguintes considerações, a saber:

O texto da LDB, que faz menção à adequação dessa lei ao ensino médio regular noturno, está longe de atender às reais necessidades dos alunos trabalhadores na escola noturna. Nesse sentido, trata-se apenas de uma mera e condicional alternativa de reorganização do ensino para atender aos alunos trabalhadores necessitados desse tipo de escola. É importante fazer menção às experiências disseminadas sobre essa condição de oferta, que concretamente resultam de experiências isoladas e pontuais em diferentes espaços escolares e que comumente fazem parte de um discurso corrente no meio político educacional, além de serem frutos de uma gestão escolar envolvida diretamente com as problemáticas sociais. Nesse sentido, temos documentos oficiais de disseminação dessas experiências, a exemplo do “Ensino Médio Noturno: democratização e diversidade” (2008).

Outra consideração versa sobre a prática pedagógica no ensino médio regular noturno, que apenas acentua o dualismo entre formação geral escolar e vida cotidiana dos trabalhadores. Podemos aqui perceber o retrocesso e o contrassenso, ao deparar com uma escola que se compromete com a politécnica, apenas cria uma separação cruel entre a formação geral e a formação profissional, conforme estabelecido pelo Decreto nº 2.208/97. Consideramos isso o aprofundamento da dualidade histórica no sistema educacional brasileiro.

Quanto à possibilidade, através da Reforma do Ensino Médio, de superação do dualismo que aponta o currículo como condição preponderante e toma por base a contextualização e a interdisciplinaridade para desenvolver competências e habilidades, podemos analisar, nos encaminhamentos, inclusive nas recém-lançadas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2011), a total camisa de força preparatória para a seleção no vestibular.

É evidente como a lógica do mercado percorre o sistema educacional. Através de pressões dos organismos internacionais, o governo federal “desresponsabiliza-se” com o ensino médio e deixa a cargo dos governos estaduais o investimento nesse nível de ensino. Também como parte dessa lógica mercadológica está o estímulo às parcerias com o setor privado e o chamamento da sociedade civil, através do dito “trabalho voluntário”.

As condições vividas pelos alunos trabalhadores do ensino médio regular noturno acentuam os resultados históricos apresentados, diferentemente dos discursos oficiais postos no parâmetro da legalidade.

Relativamente ao ensino, ao que corresponde ao trabalho desenvolvido pelos professores, podemos constatar que, mesmo com a Reforma do ensino médio e os mais recentes debates sobre suas condições de sujeitos trabalhadores, não temos absolutamente nada a acrescentar como mudanças ou superação de condição de trabalho. Os problemas se avolumam nos mais diversos aspectos: a formação desses professores, no que sugere a lei no atendimento à especificidade do trabalho com alunos trabalhadores da escola noturna; as precárias condições de funcionamento da escola; a falta de material didático e, sobretudo, as duras condições de trabalho claramente explicitadas no excesso de atividades correlatas à atividade docente — o que implica, conseqüentemente, cansaço e desestímulo no desenvolvimento de sua função social.

Nesse sentido, a partir das contribuições dos diversos autores consultados nesta pesquisa, acreditamos que as determinações impostas pelo modelo de sistema educacional têm seu norte sedimentado nos interesses do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, além de representarem não só um retrocesso constante para o sistema educacional brasileiro mas também uma constante adaptação aos reclames do mercado global.

As mudanças oriundas da Reforma do Ensino Médio, considerando a relação entre o legal e o real, simplesmente perpetuam a dicotomia entre escola da classe dominante (dos meios de produção) e escola da classe trabalhadora — e essa relação é própria do sistema de

produção capitalista e visa à manutenção da base econômica, de tal sorte que uma perspectiva de escola que atenda às necessidades da classe trabalhadora não se efetivará.

É importante constatar, no Decreto nº 2.208/97, que o Estado capitalista traça engenhosamente suas artimanhas para manter-se vivo. O que está explícita no já citado documento legal é a condição de oferta de ensino médio profissionalizante, sob o comando de grupos privados e setores do empresariado, o que inviabiliza ao aluno trabalhador a inserção nos cursos oferecidos. Ter o espaço de formação do aluno trabalhador na lógica da relação de mercado é tornar impossível o sonho de uma escola que efetivamente contribua com a emancipação humana.

Diante do exposto, analisamos que a situação de trabalho docente e discente no ensino médio regular noturno permanece significativamente precária. Pondere-se, ainda, a importância não da profissionalização, porque historicamente superada, mas sim de um conhecimento que lhe permita compreender a sociedade capitalista da qual faz parte e seu movimento. E que entenda o sistema capitalista a partir do conhecimento que lhe traria a apreensão de suas funções no todo social e possibilitaria a superação das limitações dos conhecimentos fundamentais do cotidiano, que são científicos e humanísticos, além de possuírem, em si, um caráter especializado e abstrato. Percebe-se, então, que os trabalhadores encontram-se limitados, não por força de uma formação especializada profissional, senão por falta de um domínio teórico que lhes permita adquirir um pensamento de totalidade.

Marx (2008), ao discutir a necessidade histórica do proletariado de transformar-se em classe para si, através da consciência de classe, insistia nessa condição de acesso do trabalhador a um conhecimento que desvelasse a realidade, mas é no seio de uma sociedade de classes que existem as potencialidades de uma escola para a classe trabalhadora, uma escola que vislumbre um homem emancipado.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. **Diagnóstico do Ensino Médio**. Diretoria do Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Maceió, 2000.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Político-Pedagógicas para a Educação no Estado de Alagoas**. Programa de Ensino Médio (PROEM). Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas. Maceió, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.757**, de 03 de agosto de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação para o período de 2006 a 2015 e dá outras providências. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Maceió, 2006.

\_\_\_\_\_. **Anuário Estatístico da Educação** – Coordenação de Documentação e Informação (CDI). Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Maceió, 2005.

\_\_\_\_\_. **Programa de Ensino Médio. Perfil do Aluno do Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Alagoas**. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. VERAS, Edmilson Correia (Coord. da Pesquisa) Maceió, 2005.

ALVARENGA, Leila de. **O Ensino Médio Noturno e a Sociedade Brasileira**: Expansão e Organização Pedagógica. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.75, n.179/180/181, p.89-117, jan/dez. 1994.

BERTOLDO, Edna; MAGALHÃES, Belmira. (Org.) **Trabalho, Educação e Formação Humana**. Maceió: EDUFAL, PPGE, CEDU, 2005.

\_\_\_\_\_. A miséria da educação. **Jornal Voz das Comunidades**, Brasil, nov. 2008, p. 11.

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Cortez, 1974.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento do Ensino Médio – Universalização com qualidade**. Secretaria de Educação Básica – Departamento de Políticas de Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.172/2001, Plano Nacional de Educação**. VALENTE, Ivan – Ed. DP&A Rio de Janeiro, 2001

\_\_\_\_\_. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil** (GT Interministerial instituído pela Portaria nº 1189/2007 e Portaria nº 386/2008). Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Ministério da Educação. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**./ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. \_Organizadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta.\_ Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996** - 2.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

CAPORALINI, Maria Bernadete S.C. **A transmissão do conhecimento e o ensino noturno.** Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1991.

CARVALHO, Cícero Pericles de. **Análise da reestrutura produtiva da agroindústria sucroalcooleira alagoana.** 3. Ed. Maceió: Edufal, 2009.

CARVALHO, C. P. de. A questão do ensino noturno. In: **Revista Educação & Sociedade**, nº 13. São Paulo: Cortez Editora, Ano IV, dezembro de 1982.

\_\_\_\_\_. **Ensino Noturno.** 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **Ensino Noturno: realidade e ilusão.** 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

CHAGAS, V. **Educação Brasileira: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois?** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a escola média brasileira?** Fortaleza, 1967. (mimeo)

CHASIN, J. **Democracia Política e Emancipação Humana.** In: Ensaio Ad Hominem/ Estudos e Edições Ad Hominem – N. 1, Tomo III – Política (2000) - São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000.

COSTA, Áurea. et al. **A proletarização do professor – neoliberalismo na educação.** São Paulo: Sundermann, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo.** São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. R. J. **Ensino Médio e Ensino Profissional: da fusão à exclusão.** Caxambu: 20ª Reunião Anual da Anped, setembro, 1997. (mimeo)

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2003.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** São Paulo: Boitempo, 2008.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil** – da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 2. ed. Ver. Aumentada. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 3.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GOMES, Carlos Minayo...et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HICKMANN, R. I. **Estudar e/ou trabalhar: ser aluno trabalhador é possível?** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

\_\_\_\_\_. **Manuscrtos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, LDA, 1993.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **Trabalho e a educação do trabalhador: desafios atuais**. In: MAGALHÃES, Belmira; BERTOLDO, Edna. (Org.) **Trabalho, Educação e Formação Humana**. Maceió: EDUFAL, 2005, p. 243-255.

LEITÃO, Elione Maria Diógenes. **Política educacional no Ceará em questão: avaliação das formas discursivas**. Campinas, SP: Arte escrita, 2010.

LESSA, Sérgio. **A Ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Rio de Janeiro: Editora Brasília, 1974.

MARX, K. **Glossas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. Por um prussiano**. In: Revista Práxis, n. 5, Belo Horizonte: 1995.

MARX, K.; ENGELS, F. **Correspondência**, PP. 262-263; tradução de “Tradutores Associados, Cartago, Buenos Aires, 1973.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAZZOTTI, T. B. **Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas**. Interface. Comunic. Saúde, Educ, v.5, n. 9, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, M. do C. T. de. **Educação no Brasil**. 3. ed. Recife: UFPE, Ed. Universitária, 1975.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Os alunos jovens e adultos que buscam a Educação de Jovens e Adultos: quem são e o que buscam na escola**. 2007.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: GOMEZ, Carlos Minayo. et. al. **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, Vanilda. História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PEREIRA, J. B. B. **A escola secundária numa sociedade em mudança**. São Paulo: Pioneira, 1969. (Biblioteca de Ciências Sociais)

PUCCI, B. et al. Aluno do ensino noturno: um trabalhador ignorado. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: 17(2):32-44, jul/dez, 1992.

PUCCI, Bruno; RAMOS DE OLIVEIRA, Newton ; SGUISSARDI, Valdemar. **O ensino noturno e os trabalhadores**. 2 ed. São Carlos: EDUFSCar, 1995.

QUEIROZ, Edna Mendonça Oliveira de. **Trabalho Diurno/Escolarização Noturna: o cotidiano do jovem trabalhador**. Tese (Doutorado em Educação: política e gestão escolar) – Universidade Católica de Goiânia, Goiânia-GO, 2001.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 6. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis; RJ: Vozes, 1978.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 147-164.

\_\_\_\_\_. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In:

LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação – **Do senso Comum à Consciência Filosófica**. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SILVA, Rose Neubauer da; NOGUEIRA, Madza Julita. **A escola pública e o desafio do curso noturno**. 4.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R.P. **Ensino Médio noturno: democratização e diversidade**. Educar: Curitiba, n. 30. P. 53-72. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: edufal, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: editora unijuí, 2005.

TONET, Ivo; NASCIMENTO, Adriano. **Descaminhos da esquerda – da centralidade do trabalho à centralidade da política**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2009.

VERÇOSA, Elcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas: História, histórias**. Maceió: EDUFAL, 2006.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. **O Ensino Médio sob o Signo da Reforma: implicações na Formação do Trabalhador**. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.