

CLASS:	374.8 G158a
TOMBO:	664

UNESP

Faculdade de Filosofia e Ciências

Campus de Marília

SVE

**O ALUNO TRABALHADOR DO CURSO NOTURNO :
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

Neusa Prates Galindo
aluna do curso de Pós-graduação (mestrado) -
Unesp - Campus de Marília

Dissertação apresentada ao curso de Pós Graduação
em Educação da Unesp - Campus de Marília
como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora Profa. Dr.a Yolanda de Castro e Souza



Marília

1995

1410000664



Agradecimento especial

Dr.ª Yolanda de Castro e Souza, minha orientadora.

Foi você, querida, comigo passo-a-passo.

Apoiou-me como ninguém nas dificuldades.

Devo-lhe muito, na elaboração do presente trabalho.

Dedico :

**A meus pais, Josias e Ana, que desejaram muito estudar,
mas pouco passaram pela Escola.**

**Aos meus irmãos, Maurício, Inês, Neide,
Creuza, Adilson, Ailton e Marcos
- todos, alunos-trabalhadores.**

- Ao Dr. Paulo de Salles Oliveira, mestre e amigo, que despertou em mim, o gosto pela Pesquisa.
- Aos docentes, professores e funcionários das E.E.P.S.G. "Prof. Antonio Reginato", E.E.P.G. "Maria Dorotheia Joaquina de Seixas" e E.E.P.S.G. "Sylvia Ribeiro de Carvalho", pelo interesse e colaboração.
- À Maria Cristina Rodrigues, prima e amiga, que fez a revisão do original com zelo e rapidez, em meio a sua correria de cidade grande.
- À professora Maria Cláudia Calixto Garcia, pela orientação no tratamento estatístico dos dados.
- À Helen de Castro Silva, em especial, que mesmo em ritmo intenso de estudo e docência, digitou todo este trabalho com capricho, zelo e competência, desde a primeira versão.
- À Edna Aparecida Ohsa e Maria Inês Beyer Pereira, da Seção de Pós-Graduação, pelo atendimento dedicado e atencioso de sempre.
- Aos funcionários da biblioteca da UNESP - Campus de Marília, particularmente os de COMUT, pelo auxílio no levantamento e localização de referências e outros materiais, que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Agradecimento especial

- A Maria Cecília T. B. **Dr.a Yolanda de Castro e Souza, minha orientadora.**
Foi guia, caminhou comigo passo-a-passo.
Apoiou-me como ninguém nas dificuldades.
Devo-lhe muito, na elaboração do presente trabalho.
- Aos alunos trabalhadores, colegas de curso, que me ajudaram a superar as dificuldades.
• CAPES, pelo apoio financeiro.
- Finalmente, com o apoio de minha família, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que o presente trabalho se tornasse realidade.

Agradecimentos

- Ao Dr. Paulo de Salles Oliveira, mestre e amigo, que despertou em mim, o gosto pela Pesquisa.
- Aos diretores, professores e funcionários das E.E.P.S.G. "Prof. Antonio Reginato", E.E.P.G. "Maria Dorotheia Joaquina de Seixas" e E.E.P.S.G. "Sylvia Ribeiro de Carvalho", pelo interesse e colaboração.
- À Maria Cristina Rodrigues, prima e amiga, que fez a revisão do original com empenho e rapidez, em meio a sua correria de cidade grande.
- À professora Maria Claudia Cabrini Gracio, pela orientação no tratamento estatístico dos dados.
- À Helen de Castro Silva, em especial, que mesmo em ritmo intenso de estudo e docência, digitou todo este trabalho com capricho, zelo e competência, desde a primeira versão.
- À Edna Aparecida Olian e Maria Inês Bayer Pereira, da Seção de Pós-Graduação, pelo atendimento dedicado e atencioso de sempre.
- Aos funcionários da biblioteca da UNESP - Campus de Marília, particularmente os do COMUT, pelo auxílio no levantamento e localização de referências e outros materiais, que foram fundamentais no embasamento do estudo em questão.
- À Maria Cecília T. Bazote, Olga A. Angeli, e Ruth Genta dos Santos, Tereza K. Teruya, Sonia Tozzi e Sueli Piceli, amigas e colegas queridas, que me deram a mão, encorajaram, e apoiaram.
- Aos ahnos trabalhadores, sujeitos desta pesquisa, que se dispuseram a dividir comigo o embate que transcorreu dia a dia, o meu agradecimento. São co-autores do trabalho que agora apresento.
- À CAPES, pelo apoio financeiro.
- Finalmente, com o receio de omitir nomes, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que a presente pesquisa se tornasse realidade.

Sumário

Errata

- página 59 - os títulos dos dados do Gráfico n.º 6 são 87% contribui e 3% não contribui.
- página 108 - o item Referências Bibliográficas corresponde ao sétimo (7.º) capítulo desta dissertação, conforme consta do Sumário.

1 Introdução	01
2 Metodologia	02
3 Perfil dos alunos do Ensino noturno	41
3.1 Quanto ao sexo	41
3.2 Quanto à idade	42
3.3 Estado civil	44
3.4 Nível sócio-econômico	44
3.5 Escolaridade do pai e da mãe	46
3.6 Nível sócio e escolaridade dos pais	47
3.7 Número de membros da família	48
3.8 Tipo de residência	50
4 A realidade do aluno trabalhador do Ensino noturno	54
4.1 Por que estudam?	54
4.2 Por que trabalham?	56
4.2.1 Situação atual de trabalho	57
4.2.2 Contribuição para com a renda familiar	59
4.3 Profissão	63
4.4 Conciliação trabalho e estudo	68
4.5 Lazer	72
5 O ensino noturno na percepção de seus alunos	78
5.1 A escola pública	78
5.2 Ensino noturno	89
5.3 Relacionamento com os professores	94
6 Conclusão	98
7 Referências Bibliográficas	108

Ânxos

- Ânxo I - Questionário informativo
- Ânxo II - Critério de classificação sócio-econômica
- Ânxo III - Roteiro de entrevistas

Sumário

1 Introdução	01
2 Material e método	33
3 Perfil do aluno trabalhador do ensino noturno	41
3.1 Quanto ao sexo	41
3.2 Quanto à idade	42
3.3 Estado civil	44
3.4 Nível sócio-econômico	44
3.5 Escolaridade do pai e da mãe	46
3.6 Nível sócio e escolaridade dos pais	47
3.7 Número de membros da família	48
3.8 Tipo de residência	50
4 A realidade do aluno trabalhador do ensino noturno	54
4.1 Por que estudam?	54
4.2 Por que trabalham?	56
4.2.1 Situação atual de trabalho	57
4.2.2 Contribuição para com a renda familiar	59
4.3 Profissão	63
4.4 Conciliação trabalho e estudo	69
4.5 Lazer	77
5 O ensino noturno na percepção de seus alunos	78
5.1 A escola pública	78
5.2 Ensino noturno	89
5.3 Relacionamento com os professores	94
6 Conclusão	98
7 Referências bibliográficas	108
Anexos	
Anexo I - Questionário informativo	
Anexo II - Critério de classificação sócio-econômica	
Anexo III - Roteiro de entrevista	

GALINDO, Neusa Prates. **O aluno trabalhador do curso noturno: um estudo exploratório.** Marília : [s. N.], 1995. Dissertação (mestrado) - Unesp Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília; Programa de Pós graduação em Educação Ensino na Educação Brasileira.

Resumo

Estudo sobre o aluno trabalhador do curso noturno e a visão deste a respeito do Ensino nesse período, que teve como objetivo caracterizar uma amostra de alunos de 8.a série do 1.o grau de escolas públicas do curso noturno da cidade de Marília - SP, que exercem ou exerceram trabalho remunerado, mostrando a realidade de seu cotidiano no que se refere a sua vida escolar. A coleta de dados foi realizada através da aplicação de um questionário informativo e de entrevistas semi-estruturadas individuais. Participaram do estudo 101 sujeitos, de ambos os sexos, matriculados em três escolas públicas selecionadas mediante sorteio. Os resultados demonstram que os sujeitos participantes são provenientes de famílias com baixo poder aquisitivo e sua contribuição para a renda familiar é fundamental. Estes porém não estão conscientes desse fato e frequentam a escola impulsionados pelo desejo de ascensão social. As dificuldades em conciliar as funções de trabalho e estudo acabam prejudicando este último. Os sujeitos consideram a escola em que estudam boa, mas reivindicam melhorias nas condições físicas, atividades extra classe, desempenho dos professores e na postura dos próprios alunos. Constatou-se a falta de um posicionamento crítico dos sujeitos quanto à deficiência do ensino oferecido pela escola pública, sobretudo do período noturno.

Palavras - chave :

ensino público noturno
aluno trabalhador
cotidiano escolar do aluno trabalhador
escolas públicas de 1.o grau

GALINDO, Neusa Prates. **O aluno trabalhador do curso noturno: um estudo exploratório.** Marília : [s. N.], 1995. Dissertação (mestrado) - Unesp Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília; Programa de Pós graduação em Educação Ensino na Educação Brasileira.

Summary

This study aims at analysing the profile of the workink students who attend evening courses and their viewpoint as far as teaching in concerned. Such a study has been carried out by means of analysis of a group of eighth grade students of public elementary schools who attended evening courses in Marília city - São Paulo state. The students had jobs and received wages which showed the reality of their daily lives at school. The collect of information was effected through the application of informative questionnaires and individual interviews. One hundred and one students participated, both girls and boys, in three public schools that were chosen. The results show that the participants come from poor families and they contribute with an amount of money to help their families. But this group of students is not aware of the fact that they go to school only to get a better standard of living. The difficulties in combining work and school jeopardize students' studies. The students have the school which they study in great esteem, but they ask for better physical conditions, activities out of class, and better teachers' proficiency in relation to the students. We realize from the study that there is lack of criticism on the part of students in relation to the educational deficiencies in public schools.

*"Um mapa do mundo que não inclua a África, não merece ser um globo,
pois deixa de fora o país no qual a humanidade está sempre a
desenvolver-se."*

Osvaldo Cruz

O ALINO TRABALHADOR DO CURSO NOTURNO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

1 Introdução:

Desde a realidade educacional brasileira tem sido um grande desafio para os educadores e, mais particularmente, para os pesquisadores de educação.

Nas últimas décadas, o número de estudos referentes à educação tal como alfabetização, ensino escolar, repetência, ensino supletivo e qualidade do ensino têm crescido substancialmente. Entre estes e outras preocupações, podemos destacar a questão do ensino público e em especial, a problemática do ensino noturno, ou seja, daquele curso que recebe quem que necessariamente, devido que concorre as funções do estudante e do trabalhador.

No Brasil, as referências iniciais ao Ensino Noturno datam dos tempos do Império. ALMEIDA (1988), traçando um histórico desse ensino no Estado de São Paulo, nos remete a LEACATYR que marca, entre os anos de 1859 e 1896, o funcionamento de escolas noturnas para adultos nas seguintes províncias: Amazonas, Góia-Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais e Paraná.

Em setembro de 1873, um decreto determinava que no município da Corte deveria ser criado

"Um mapa do mundo que não inclua a utopia, não merece nem ser olhado, pois deixa de fora o país no qual a humanidade está sempre a desembarcar."

(Oscar Wilde)

para o ensino primário de adultos analfabetos, e esta necessidade assume importância quando trata-se de uma reforma, como a do sistema educacional, para cujo êxito seguramente contribuirá o desenvolvimento da instrução particular". (ALMEIDA, p. 50)

O ALUNO TRABALHADOR DO CURSO NOTURNO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

1 Introdução:

Pensar a realidade educacional brasileira tem sido um grande desafio para os educadores e, mais particularmente, para os pesquisadores de educação.

Nas últimas décadas, o número de estudos referentes à educação tais como alfabetização, evasão escolar, repetência, ensino supletivo e qualidade do ensino têm crescido substancialmente. Dentre estas e outras preocupações, podemos destacar a questão do ensino público e em especial, a problemática do ensino noturno, ou seja, daquele curso que recebe quase que exclusivamente, alunos que acumulam as funções de estudante e de trabalhador.

No Brasil, as referências iniciais ao Ensino Noturno datam dos tempos do Império. ALMEIDA (1988), traçando um histórico desse ensino no Estado de São Paulo, nos remete a MOACYR que marca, entre os anos de 1869 e 1886, o funcionamento de escolas noturnas para adultos nas seguintes províncias: Amazonas, Grão-Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas Gerais e Paraná.

Em setembro de 1878, um decreto determinava que no município da Corte deveria ser criado um curso noturno para cada uma das escolas públicas primárias. Tal fato estava ligado aos relatórios do então ministro Leônicio de Carvalho que parecia preocupado com o caráter político da educação e que pode ser evidenciado nas seguintes palavras: "faz-se mister ainda promover a criação de cursos para o ensino primário de adultos analfabetos, e esta necessidade assume importância particular quando trata-se de uma reforma, como a do sistema eleitoral, para cujo êxito poderosamente contribuirá o desenvolvimento da instrução particular". (ALMEIDA, p. 50)

O mesmo ministro reiterava que os cursos noturnos poderiam funcionar nas escolas já existentes; que estas receberiam um acréscimo nas quantias referentes às despesas; que os professores das mesmas deveriam ser responsáveis por esse ensino e que receberiam por sua vez, uma gratificação pelo trabalho realizado.

Na década posterior, Amaro Cavalcante propõe a criação de escolas para adultos analfabetos nas sedes dos distritos. Silvio Araújo propõe que elas sejam na sede dos municípios e outros ainda sugerem a construção de prédios especiais para esse tipo de ensino. Entretanto, ao findar o Império, não se observava nem o atendimento da educação primária das crianças. Nessa época, a população era de aproximadamente 14 milhões de habitantes e estavam matriculados menos de 250 mil alunos nas escolas do País. Podemos observar que se

"...os registros de Moacyr evidenciam que o aparecimento dos cursos noturnos está associado ao adulto analfabeto, o Decreto n.º 7.247 de 19 de abril de 1879, que reforma os ensinos primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império permite inferir que já no Império se pensava no ensino noturno para atender à continuidade dos estudos." (ALMEIDA, p.50)

No período republicano, a primeira reforma da instrução pública do Estado de São Paulo - que nos interessa no presente estudo - deu-se através de Lei n.º 88, datada de 8 de setembro de 1892 e assinada por Bernadino de Campos. Entre outras especificidades, em seu artigo 8.º, podemos destacar algumas peculiaridades com relação ao ensino noturno da época que teria as seguintes características:

"...para adultos que não haviam cursado o ensino primário (a Lei 88 estruturou o ensino público em: primário, secundário e superior, sendo o ensino primário compreendendo 2 cursos - um preliminar, começando aos sete anos e obrigatório até os doze, e um complementar, destinado aos alunos que se mostrassem habilitados nas matérias do curso preliminar); no cursos noturnos o professor deveria correlacionar o ensino da Geometria com o mundo do trabalho de seus alunos; as disciplinas Trabalhos Manuais e Ginástica não deveriam fazer parte do currículo dos cursos noturnos, em decorrência de o aluno do noturno estar já desenvolvendo provavelmente serviços que implicassem atividades manuais e corporais" (ALMEIDA, p.51)

Como decorrência da Lei n.º 88, outras surgem, como a Lei n.º 1184 de 03/12/1909 que cria 50 escolas preliminares e a Lei n.º 1195 de 24/12/1909 que cria, por sua vez, 57 escolas noturnas para adultos.

A Lei n.º 1184 traz como peculiaridade o fato de ser destinada a crianças. Ela determina, ainda, através de legislações posteriores, a localização das escolas para crianças operárias, sendo 30 no município da capital e 20 em outras cidades. Podemos destacar três pontos até aqui:

"Em primeiro lugar, que o ensino noturno aparece, com destaque, já na primeira Reforma Republicana de Ensino (Lei 88 de 1892). Segundo, é a expansão do ensino noturno que garante, em parte, o atendimento ao crescimento vertiginoso da população no período entre 1890 e 1920, crescimento este caracterizado por uma mudança significativa na composição da população, advinda da introdução maciça de imigrantes estrangeiros. O terceiro ponto é que o ensino noturno é ministrado tanto em escolas isoladas quanto em escolas e cursos para adultos. As escolas isoladas, que podiam ser diurnas ou noturnas, eram unidades escolares independentes: uma sala de aula, um só professor responsável por alunos de diversas idades e de diferentes níveis de aproveitamento escolar, em local onde o Grupo Escolar não podia existir". (ALMEIDA, p.52)

No final do ano de 1915, tínhamos 1415 escolas isoladas providas por São Paulo: 1282 diurnas e 133 noturnas. Das noturnas, 45 tinham o seu funcionamento na capital - 37 para adultos e 8 para menores - e 88, no interior - 79 para adultos e 9 para menores.

ALMEIDA citando HELÁDIO CUNHA (1976), lembra que a Escola isolada era entendida como aquela que mantinha os cursos noturnos e que estas se mostravam inferiores quando comparadas aos grupos escolares no que diz respeito à matrícula efetiva, frequência, porcentagem de aprovação e conclusão. Entretanto, é como escola isolada que o ensino noturno teve expansão.

Sucessivas reformas caracterizam a década de 20. Uma delas, a Lei n.º 1750 de 08/12/1920 que introduz alterações radicais no que tange ao ensino elementar, ou seja, a escola "alfabetizante" que durava dois anos e que criou 2.000 escolas isoladas. As reformas de 1925 e 1927 redistribuíram os anos de escolaridade.

Quanto à década de 30, faz-se mister registrar o Decreto n.º 5.884 de 21/04/1933, que instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo, cujo capítulo IV trata dos cursos populares noturnos, e que estabelece no Artigo 298:

"...os cursos populares noturnos têm por fim ministrar educação primária elementar a adultos de ambos os sexos". Outros artigos definem que o curso, de 2 anos, será ministrado de acordo com programas especiais, que atendam às particularidades regionais e às diversidades dos grupos sociais aos quais deva servir; funcionará em Grupos Escolares, localizados em zonas de grande densidade de população operária, diariamente das 19 às 21 horas, com regime de férias das escolas isoladas; a idade mínima para a frequência aos cursos é de 15 anos." (ALMEIDA, p.53)

Outros artigos do mesmo Decreto fazem referência à qualificação do professorado.

No Estado de São Paulo, tínhamos o seguinte quadro:

Durante algumas décadas..."contou com três ginásios oficiais estaduais, criados simultaneamente pela Lei n.º 88 de 08/09/1892 e instalados nas cidades de São Paulo, Campinas e Ribeirão Preto. A partir da década de 30, a população paulista passou a pleitear a criação de maior número de ginásios mantidos pelo Estado, pois a rede de ensino secundário era quase exclusivamente constituída por entidades privadas leigas e confessionais". (CARVALHO, 1984, p. 24)

Em 1940, temos em todo Estado, três ginásios na capital e 38 no interior. Em 1950, esse número subiu para 155: 12 na capital, 143 no interior. "No período de 1953 a 1958, anos eleitorais e pré-eleitorais esse número subiu para 359, sendo 65 na capital e 294 no interior. E em 1969 havia 406, sendo 84 na capital e 322 no interior". (CARVALHO, p.24)

Nos anos subsequentes, o número de estabelecimentos de ensino que ofereciam o curso noturno só cresceu. De 1985 para 1986 evidencia-se que,

"...enquanto o incremento de escolas na rede estadual de ensino (diurno e noturno) foi de 229 (103 na grande São Paulo e 126 no interior); em se tratando de escolas que oferecem período noturno, foi de 75 (44 na grande São Paulo e 31 no interior). De 1986 para 1987, enquanto a rede teve uma expansão de 163 escolas, o aumento do número de escolas com noturno foi de 235, sendo o interior o responsável pelo aumento de 142 escolas com noturno contra 93 da Grande São Paulo". (ALMEIDA, p.59)

É possível perceber que

..."a expansão do ensino secundário se deu, em São Paulo pelo menos, a partir da instalação de ginásios no período noturno. Em um primeiro momento, obedeceu a uma necessidade de aproveitamento do espaço, já que não havia possibilidade de construção de prédios próprios, principalmente na periferia das cidades maiores. Porém, funcionando à noite, nos bairros mais carentes, era quase inevitável que a clientela já estivesse engajada, no período diurno, em atividade produtiva. Dessa maneira, a escolarização no período noturno ficou caracterizada como a oportunidade educacional 'reservada' para os que necessitavam combinar estudo e trabalho assalariado" (CARVALHO, p.27-28).

Apesar da longevidade dos cursos noturnos no Brasil, a questão do Ensino noturno tem sido explorada mais sistematicamente a partir da década de 70 e, quase sempre, a caracterização do alunado noturno é constante e necessária. Alguns teóricos elegem como clientela, ora estudantes de 1.º e 2.º graus, ora os do 3.º grau. Alguns entrevistam professores, outros, alunos e pais. Ainda dentro desse contexto, encontramos estudos relacionados à escola e ao trabalho; ao fracasso escolar: repetência escolar e evasão; à valorização da escola pelas classes trabalhadoras; e ao curso noturno em geral.

A dissertação de mestrado de CÉLIA PEZZOLO DE CARVALHO (1989), publicada posteriormente como livro e intitulada *"Ensino noturno: realidade e ilusão"* (1984), constitui obra lapidar e leitura obrigatória aos interessados pelo estudo da complexa realidade dos cursos noturnos.

Outros estudos nacionais dão *data* relevante contribuição a este deste tema. CARVALHO (1986), ao escrever sobre o curso regular de 1.o e 2.o graus noturnos, reporta-nos ao início da existência das primeiras classes desse ensino. Segundo SPÓSITO (apud CARVALHO, 1986), para a instalação das primeiras salas em 1947 foram utilizados os prédios dos grupos escolares existentes e que à noite, ficavam ociosas. Inicialmente, os que neles se matriculavam nem sempre trabalhavam durante o dia, mas o faziam por ser uma possibilidade de estudarem. Com as alterações de composição demográfica, urbanização e ampliação industrial, o noturno foi sendo reservado para os que trabalhavam.

O número de escolas estaduais de 1.o grau tem crescido e algumas têm se situado em locais periféricos, entretanto o fato de 35% dos alunos só poderem frequentar a escola à noite evidencia a precariedade e a alta seletividade de acesso à escolarização.

A autora coloca que estudar no noturno significa enfrentar um terceiro período de trabalho, se considerarmos o estudo como trabalho, e que é importante compreender que o aluno do noturno representa um desafio para a escola, sobretudo lembrando que a sua presença foi fruto de luta, de uma conquista. Apresenta duas propostas para este tipo de ensino: uma proposta metodológica e uma política. A metodológica é entendida como trajetória teórica de interpretação *"necessidade de pesquisar quais conteúdos de diferentes disciplinas devem ser priorizados e como desenvolvê-los de modo que haja aprendizado real"* (CARVALHO, 1986, p.7). Enfatiza que isso não significa "aligeirar" o ensino, mas sim, que exige estudo aprofundado do corpo docente; a política diz respeito à tomada de posição, compromisso com a mudança, em um processo coletivo (professores, diretores e comunidade).

OLIVEIRA (1986) levantou as características do ensino noturno nas cidades de Assis-S.P. (1979) e Uberlândia-M.G., (1980) encontrando que possuem elementos comuns, semelhantes taxas

de evasão escolar, clientela mais ou menos idênticas e igual descaso por parte das autoridades educacionais. Seus dados mostram que a maior incidência de notas baixas no decorrer dos bimestres está relacionada à evasão e à reprovação. O pesquisador levanta um outro aspecto, as notas *"...parecem estar relacionadas com a atitude que o professor tem para com o aluno dos cursos noturnos. A atitude negativa ou, no mínimo fatalista, leva-o a ser mais rigoroso com esse aluno e reprová-lo numa maior proporção"* (p.23). Quanto à composição de classes - novatos e repetentes - os dados indicam uma maior concentração de evadidos no grupo de alunos repetentes do que no grupo dos novos. A proporção de notas vermelhas é igualmente maior na classe dos repetentes. Nos anos de 1983 e 1984 o autor efetuou outro levantamento de dados em uma das escolas de Uberlândia, onde havia desenvolvido um projeto de intervenção. Estes resultados parecem ser semelhantes. De 745 alunos matriculados nestes anos, somente 309 (42%) foram aprovados, 18% foram reprovados e 40% desistiram durante o ano letivo.

Os resultados parecem apontar de maneira clara o fracasso do ensino noturno: somente 39% do alunado noturno são aprovados, enquanto no diurno, esse número atinge 63%. A evasão do diurno é de 10%, já no noturno, quase 35%. O autor lembra ainda que é importante e necessário proceder a avaliação dos sucessos e fracassos obtidos e tentar alcançar a qualidade de ensino para as populações que mais sofrem o processo de seletividade social. Algumas tentativas de modificações, e de debate, têm sido influenciadas de maneira negativa pela falta de envolvimento das autoridades, em nível de escola e em nível de sistema, sobretudo quando se tem trabalhado com professores mal remunerados e com excesso de atividades.

ZIBAS (1991) faz um estudo sobre o ensino noturno de 2.o grau, de uma escola estadual de 1.o e 2.o graus em município industrial da grande São Paulo, através das práticas e de entrevistas com professores. O artigo pretende discutir as questões de formação, motivação e desempenho dos professores para o ensino orientado às necessidades dos alunos-trabalhadores. A autora trata também da experiência desses docentes com relação ao Projeto Noturno, implantado pela Secretaria de Educação do Estado em 1984 e que foi posteriormente desativado. Fala da expansão dos cursos

noturnos de 2.o grau, que recebem, na maioria, alunos que estudam e trabalham; da especificidade desse nível de ensino; da relação escola e trabalho; da escola unitária e politécnica; cita números que demonstram que nos cursos noturnos o número de matrículas é expressivo; e que a evasão nas três primeiras séries é da ordem de 40%, 28% e 12%, respectivamente.

A autora colheu ainda diversificados depoimentos dos professores acerca de vários temas educacionais. Na análise desse material, pode-se atentar para o fato de que tal diversidade estava relacionada às características gerais do corpo docente. Comenta os elementos pedagógicos introduzidos no interior da escola pesquisada e conclui que essa experiência "*se configurava dentro do Projeto Noturno*", uma mobilização efetiva do professorado, onde "*estavam levantando questões e sentindo-se responsáveis pelo processo educacional em nível mais abrangente*" (1991, p.50) e questiona o que teria levado ao cancelamento da proposta. Analisa finalmente que o atendimento às necessidades dos alunos oriundos das classes trabalhadoras "*passa pela decisão política de valorização integral do magistério*" (1991, p.50); o que compreende uma melhor remuneração, autonomia e melhores condições de trabalho. A experiência relatada se coloca como fecunda e abre perspectivas para a consecução do objetivo maior que é o de construir uma escola democrática e competente.

FERREIRA, COSTA & PRESCIVALLE (1986), trazem alguns resultados obtidos na pesquisa "*A função social do ensino técnico industrial de 2.o grau: estudo sobre a condição e o comportamento de egressos de escolas técnicas em relação à educação e ao trabalho*", desenvolvida também pelo CENAFOR, tendo apoio financeiro do INEP. O estudo foi realizado com ex-alunos de três escolas de 2.o grau no município de São Paulo, que oferecem habilitações profissionais no setor industrial. Procurou-se caracterizá-los considerando os seguintes elementos: evidências individuais; origem social; trajetória educacional e ocupacional; e representações acerca da escola e do trabalho. Os resultados indicaram que a origem social influencia de maneira decisiva a trajetória educacional e ocupacional dos egressos.

HADDAD (1986), participando do livro organizado por MIGUEL GONZALEZ ARROYO, intitulado *"Da escola carente à escola possível"*, conta a experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores realizada no colégio Santa Cruz (SP), que tradicionalmente era voltado para a educação das elites e que, no ano de 1974, criou sob sua coordenação, um curso de suplência com o objetivo de atender alunos oriundos de outros segmentos sociais. O autor caracteriza de uma forma geral o alunado no período compreendido entre 1974 e 1982. Trata ainda da relação escola e trabalho e das dificuldades que dela se originam, da evasão e da repetência, que é grande também nesse caso. Comenta os fatores internos e externos ao processo escolar e que geram o fracasso. Os internos são a obrigatoriedade do pagamento, problemas disciplinares na relação professor-aluno e a inadaptação ao curso. Quanto aos externos, são as vivências do meio onde trabalham, situações imprevistas, como gravidez, morte de algum parente, doença e que impedem muitas vezes a frequência regular e o término do processo educacional. Existem outras dificuldades ainda ... *"que fazem do trabalhador um impossibilitado de frequentar a escola"* (1986, p.183): má alimentação, péssimo serviço de transporte, baixo salário, sono, desemprego.

ANDRADE & SPÓSITO (1986), apresentam os resultados de pesquisa realizada com alunos do curso superior noturno de uma faculdade particular. O estudo lembra que a crescente expansão do curso superior noturno e particular estabeleceu alterações no perfil do jovem estudante do 3.o grau. A análise das entrevistas permitiu identificar três dimensões do perfil dos sujeitos estudados: situação de trabalhador, de jovem e de estudante. A ampliação das oportunidades de cursar o 3.o grau nas faculdades privadas com cursos noturnos modificou a natureza da clientela que passou a frequentá-la. Esta é heterogênea no que tange aos níveis de conhecimento e classes sociais. Constataram também a dificuldade em atingir esses diferentes grupos, através da prática docente para alcançar a produção e sistematização de conhecimentos e esse quadro de alterações se reporta à questão da "transformação das relações de trabalho", das "formas de exercício da dominação" e das "políticas do Estado" nas últimas décadas.

Resgatando as dificuldades na combinação trabalho e escola, mostraram que tais dificuldades geram expectativas às vezes respondidas de maneira fácil pelas instituições particulares de ensino superior, que objetivam o lucro para si mesmas e possibilitam aos alunos o diploma para obter melhores cargos e "*algumas habilidades para aprimorar o desempenho nos empregos e nas relações interpessoais, entre outras*".(ANDRADE & SPÓSITO, 1986 p.19) E através da experiência docente realizada nessa unidade privada, perceberam no processo, que os alunos não estão "perdidos" e que é possível "gerar o anti-produto da Reforma Universitária" de 1968 (p.19). Consideram finalmente que a faculdade para os 'trabalhadores estudantes' é importante e que fazê-los se reapropriarem do saber expropriado ao longo da escolaridade lhes permitirá uma relação diversa com o processo de aquisição do conhecimento e com a prática profissional. Apesar das pesquisadoras compreenderem uma resistência a esses objetivos, entendem que as características desse alunado não podem se constituir como "obstáculos intransponíveis" (p.19). As saídas seriam as mudanças na estrutura educacional, expansão e melhoria da qualidade da escola superior pública, mudanças também no universo do trabalho que deve oferecer condições para que os trabalhadores tenham direito pleno à educação.

A obra "*A escola pública e o desafio do curso noturno*", de NEUBAUER DA SILVA (1984) constitui igualmente um esforço teórico daqueles que se comprometem com a melhoria do ensino oferecido à clientela que chega às escolas públicas, principalmente do curso noturno.

Sabemos que tal clientela é composta basicamente de alunos trabalhadores. Alguns estudos têm evidenciado que a condição econômica da família, a idade e o sexo são variáveis importantes que explicam a prematura entrada das crianças e dos jovens no mercado de trabalho e como tais indicadores estão relacionados às classes menos favorecidas economicamente, podemos entender este problema como "*eminente social*" (LEITE, 1988 p.519).

Do boletim elaborado pelo IBGE e UNICEF (1989), intitulado "*Crianças e adolescentes: indicadores sociais*", destacamos algumas informações importantes no que tange à realidade do aluno trabalhador, quais sejam:

• a partir dos dez anos de idade, observa-se uma diminuição da taxa de escolarização, o que pode denotar a saída precoce da escola;

os fenômenos de repetência e evasão fazem com que apenas 13% da população escolarizável conclua o 1.º grau;

• estudar e trabalhar é uma necessidade cada vez mais frequente entre as crianças e os adolescentes. No ano de 1987, por exemplo, entre os sujeitos com idade de 10 a 14 anos, verificou-se que embora a grande maioria (72,7%), estivesse apenas estudando, um número expressivo deles (18,7%), já estava no mercado de trabalho. Destes, metade conciliava trabalho e estudo (9,5%), enquanto os demais (9,2%), já estavam fora da escola; dentre os sujeitos com idade entre 15 e 17 anos, verificou-se um decréscimo do número daqueles que só estudavam (34%), e um aumento dos que só trabalhavam (34,2%) e dos que conciliavam estudo e trabalho (18,2%); ¹ apenas uma pequena parcela de crianças e adolescentes que trabalham está protegida pela Legislação uma vez que dentre os adolescentes de 15 a 17 anos que trabalhavam, apenas 32,4% tinham carteira assinada e entre os de 10 a 14 anos, apenas 10,5% estavam nesta condição;

quanto à distribuição de rendimento, observou-se que 77,3% das crianças e adolescentes de 10 a 14 anos e 42% do grupo de 15 a 17 anos, recebiam o equivalente a no máximo meio salário mínimo;

• quanto à duração do período semanal de trabalho, observou-se que a maioria dos sujeitos do grupo de 15 a 17 anos (77,8%), trabalhava 40 horas por semana, enquanto para os mais jovens esta proporção era de 49%;

ambos os grupos contribuem para o rendimento familiar numa faixa que varia de 11 a 30%. Dados apresentados pela *Folha de S. Paulo*² mapeiam a atual condição dos trabalhadores no País: 5,2 milhões trabalham e não são remunerados; 2,4 milhões estão desempregados; 12,3 milhões recebem menos de um salário mínimo por mês; 15 milhões recebem entre um e dois mínimos por mês e somente 5 milhões ganham mais de dez mínimos por mês.

¹ os 13,6% restantes não se enquadravam em nenhuma destas características.

BALZAN (1986), através de um estudo de caso, com duração de mais de 1 ano fez a caracterização do aluno do noturno, através da participação direta com classes da 1.a série do 2.o grau. O autor considera importante a caracterização porque *"ver com clareza a população com a qual estamos trabalhando constitui condição fundamental para que possamos superar uma série de confusões e preconceitos que comumente nos levam a proceder de maneira inversa àquela que desejariamos"*. (1986, p.9) O que o estudo procurou demonstrar foi que a falência do ensino de 1.o grau, segue-se uma inoperância do nível seguinte, resultando em prejuízo direto desse alunado. Os resultados obtidos foram os seguintes: dos 367 alunos matriculados no início, apenas onze foram promovidos direto; desistiram 237. Dos encaminhados para recuperação (33 alunos), 24 foram promovidos. O autor também procurou fazer uma correlação entre o nível sócio-econômico dos alunos e o sucesso escolar e pode concluir que houve uma correlação, ou seja, alunos pertencentes a estratos superiores ou médios tiveram maior número de promoção enquanto que nos de estratos inferiores (47), apenas um promoveu-se para a série seguinte. Um outro dado: a maioria dos alunos aprovados são remunerados pelo trabalho que realizam, embora tal indicio não seja suficiente para entender satisfatoriamente as relações entre trabalho remunerado e aprovação. O autor chegou às seguintes considerações: houve acesso à escola, mas foram altos os índices de evasão e repetência; *"não há como separar o fracasso da escola de 1.o e 2.o graus do alijamento dos próprios profissionais da educação, de qualquer decisão de ordem administrativa e que diga respeito ao seu trabalho cotidiano"* (BALZAN, 1986, p.16). Nem mesmo da constante queda de participação da Secretaria da Educação no orçamento do Estado, e finalmente lembra que o *"fracasso da escola pública, em última instância, reflete o próprio desprestígio da cultura por parte do Estado"*. (p.17)

TENCA (1982) faz um estudo sobre os cursos noturnos e fala da *"pobre escolarização dos que trabalham"*. Tem como objetivo analisar alguns fatores que têm favorecido os altos índices de repetência e evasão, apresentado por alunos do 1.o grau noturno, que freqüentam a rede pública

² Folha de S. Paulo - 11/03/94 caderno 1; p.15

estadual. Coloca que o fato de a maior de a parte da clientela que frequenta os estabelecimentos noturnos pertencer à níveis sócio-econômicos inferiores não constitui dado suficiente de justificação para o fracasso escolar, que a comparação entre os cursos diurnos e noturnos parece sugerir algumas diferenças nos períodos; e os elementos dessa desigualdade parecem dificultar a trajetória escolar dos alunos mais pobres. Comenta que mesmo após as Leis 4.024/61 e 5692/71, é possível verificar que as nossas escolas têm sido incapazes de *"garantir a escolaridade básica para uma parcela significativa da população em idade escolar"*, quando constatamos a seletividade, e coloca que *"as especificidades decorrentes do fato dos cursos serem, ou não, noturnos constituem elementos agravantes dessa seletividade"*. (p.38) A autora fala então da precariedade de recursos da escola noturna; das dificuldades do professorado; do excessivo número de alunos em classe; da rigidez do cumprimento do horário, principalmente de entrada. Quanto à proposição de medidas visando o benefício efetivo desses alunos, TENCA lembra que elementos ligados à duração da aula, a carga horária, a permanência de funcionários no noturno, o acesso a benefícios reservados só para o diurno e a melhoria das condições do próprio professorado, embora imprescindíveis, não são suficientes para solucionar a complexidade dos cursos noturnos. Este envolve a situação do estudante que está inserido no mercado de trabalho e isto extrapola o âmbito escolar. Mas se as escolas *"...forem capazes de permitir a conclusão da escolaridade básica para essa camada... se constituirão em fatores de democratização do ensino"* (p.41).

ADORNO (1991), trata da *"socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola"*. Inicialmente, faz um levantamento rápido e geral dos maiores problemas que vêm enfrentando as administrações públicas das grandes cidades. Fala da descrença da população na capacidade das autoridades governamentais; da insegurança; do medo; da desordem social e também da responsabilidade das escolas. E ao falar da responsabilidade escolar, coloca que no *"senso comum e mesmo em alguns segmentos intelectuais, todo esse comportamento de "anomia social" se deve à baixa escolaridade da população brasileira. Afirma-se que a maior parte das crianças e adolescentes, desprovidos de amparo escolar ou expulsas das escolas, não têm outro caminho*

sendo delinquir". (p.77) Não estando nestes meios, nós as encontramos nas ruas, e nelas a liberdade é total e nesse sentido, manter as crianças e jovens nas escolas seria como que "cortar o mal pela raiz". Comenta o papel que a escola exerce para os segmentos das classes populares, do que ela representou e deixou para os que partiram para a delinquência. E resgatando a criança que se esconde sob o menor, o autor diz ter encontrado *"o cotidiano de parcelas significativas de famílias cuja vida permanece muito próxima dos limites da pobreza absoluta, sem qualquer probabilidade de ver minimizados seus problemas mais imediatos: a fome, a precariedade de habitação, o desemprego crônico, a vulnerabilidade face às epidemias e endemias"*(p.78). Trata da grave situação da infância pobre do Brasil e suas conseqüências. No que tange exclusivamente à sala de aula, fala da evasão escolar. Faz uma crítica sutil ao que costuma chamar de ritos de autoridade; aprendizado imposto; humilhação pelo "não saber"; falta de escolaridade da família, pelas origens populares e finalmente, que não são poucas as crianças socializadas nas ruas.

ROSENBERG (1981) citado por TENCA (1982) procurou verificar as relações entre a origem social, condições da escola e rendimento escolar de estudantes de 1.º grau da Grande São Paulo e os demonstra haver no noturno uma maior presença de alunos que trabalham, o que confirma observações empíricas acerca da clientela. O estudo em questão também trouxe outros elementos esclarecedores: o fato de os alunos trabalharem constitui um indicador de seu baixo nível sócio-econômico; os índices de repetência são maiores entre os alunos da noite; os altos índices de aprovação verificados nas 8.ªs séries (tanto no diurno, quanto no noturno), devem-se ao fato da terminalidade desse grau de ensino; a proporção do número de alunos no noturno aumenta da 5.ª à 8.ª série, ocorrendo o inverso no período diurno - fato este compreensível se considerarmos que o curso noturno apresenta menores exigências; a ocorrência de os alunos estarem ou não trabalhando parece interferir no rendimento escolar. Em sua pesquisa, ROSENBERG ouviu também alguns diretores e pôde observar que há uma tendência de se encarar o noturno de forma muito negativa, o que os leva inúmeras vezes a culpabilizar os estudantes desse período, pelo baixo/mau desempenho, por outro lado, encontrou alguns depoimentos que atribuíram a esses alunos um maior interesse pelos

estudos. Dos estudantes entrevistados, pôde colher falas que lembravam a baixa produção, a alta reprovação e a evasão, o cansaço dos que trabalham, a falta de tempo para estudar.

PRESCIVALLE (1984) trata dentro da relação escolaridade-trabalho, de experiências de Escolas de Produção e procura oferecer algumas reflexões nos níveis pedagógico e sócio-econômico. Parte inicialmente da questão da forte seletividade presente no sistema de ensino brasileiro, dos objetivos do ensino de 1.o grau em oferecer realmente um ensino gratuito, que sane a evasão, a repetência e portanto, de garantir a permanência, na escola, das camadas majoritárias da população. E nesse sentido, os programas oficiais, que consideram a relação escolaridade e trabalho, propõem algumas medidas que podem ser traduzidas /concretizadas sob três formas:

- 1)reconhecimento de que indivíduos advindos de famílias de mais baixa renda são os que têm mais dificuldades de entrar e permanecer na escola.
- 2)compreensão de que o ingresso precoce de alunos no mercado de trabalho gera evasão e constantemente a distorção entre idade e seriação regular.
- 3)proposição da escola de produção: combinar o ensino com o trabalho produtivo em nível de unidade escolar e que fugiria do esquema meramente profissionalizante.

O autor faz algumas críticas positivas ao embasamento das duas primeiras propostas e quanto à terceira, coloca que "*o desenvolvimento de atividades produtivas por parte dos alunos visaria tanto o ensino profissionalizante como a geração de renda pela produção escolar, através da qual se buscaria compensar os custos diretos e indiretos da escolarização, remunerando o trabalho dos educandos e/ou proporcionando-lhes outros benefícios*" (PRESCIVALLE, 1984, p.76). Neste sentido, o CENAFOR empreendeu um estudo de experiências para verificar a validade e a viabilidade de tal proposta. Faz algumas considerações acerca da Escola de Produção cuja "*dimensão pedagógica e filosófica - valorativa*" compreende os seguintes aspectos: "*empreender um processo educacional que utilize o trabalho como conteúdo educacional e como processo a partir do qual se desenvolvam as atividades educacionais. Tal processo deve ocorrer de forma a oferecer o ensino de habilidades profissionais pelo desenvolvimento de projetos produtivos na unidade*

escolar numa perspectiva econômica, como forma de se dar e exercitar a aprendizagem, remunerar o trabalho do educando e, ao menos, sustentar a própria reprodução desse processo educacional" (p.77)*. Tudo com o objetivo de oferecer um ensino adaptado à clientela, melhorando o aproveitamento escolar e evitando que a necessidade de trabalhar afaste os alunos da escola.

Entretanto, observou-se na prática que tais objetivos não se concretizaram: a escola preocupada com a produção acaba relegando a um segundo plano a aprendizagem, ou seja, esta fica limitada a operações e tarefas simples, impedindo o desenvolvimento de conhecimentos mais complexos da área ocupacional; o aluno acaba sendo remetido à função de mero executor; as atividades profissionalizantes permanecem separadas e geram acomodação do professorado no sentido de se centrarem nas atividades profissionalizantes, não objetivando a educação geral; quanto à remuneração, inexistente ou é irrisória e portanto, não garante a permanência do aluno na escola.

PRESCIVALLE (1984) coloca ainda algumas questões relacionadas ao que ele chama de dimensão sócio-econômica da escola de produção e que concretizar-se-ia na permanência e no melhor aproveitamento do aluno. Neste sentido, o estudante poderia continuar os estudos e caso isso não ocorresse, estaria em melhores condições de se empregar. A partir dessas considerações, traz à tona alguns comentários acerca do tratamento inadequado das necessidades dos grupos de baixa renda e do mercado de trabalho no que diz respeito às ações educacionais profissionalizantes presentes nas propostas das escolas de produção e outras como o Programa de Profissionalização do Mobral e Programa de Educação para o Trabalho da LBA e coloca que *"medidas essas que enfatizam um aumento da eficiência produtiva do setor informal, supondo assim, aumentar sua competitividade frente ao setor formal, gerando mais e melhores oportunidades de emprego"* (p.80), mas não consideram corretamente as premissas do desenvolvimento capitalista, que historicamente têm apresentado uma tendência de *"destruição do trabalho autônomo e da pequena produção, e tem sido, ao longo do tempo, capaz de acolher estas formas de produção,*

* Grifos do autor

principalmente a indústria em domicílio, o artesanato, os pequenos serviços de reparação" (p.80)..., e aponta para um foco um tanto diferente da proposta: ao invés de ser paralelo e independente, o setor informal aparece subordinado ao formal, ocupando somente os espaços marcados ou criados por esse último. As atividades ligadas ao setor informal, portanto, são sub-remuneradas e têm sido endereçadas aos segmentos mais pobres da população e impedem de todo qualquer acumulação de capital. Refere-se à intenção do corpo docente contatado, mas acrescenta que carecem de reflexão acerca dos rumos de suas ações e das conseqüências delas para os alunos. Questiona, ainda, que a profissinalização concebida como meio para solucionar problemas de indivíduos provenientes das classes trabalhadoras *"...não estaria se amoldando às características seletivas e discriminatórias do sistema educacional brasileiro, chegando mesmo a disfarçar a ocorrência da evasão pelo fornecimento da qualificação para o trabalho"* (p.83).

É dentro desse quadro que se encontram os jovens trabalhadores. Aliar trabalho e estudo é tarefa difícil e, quase sempre, a escolarização é que fica prejudicada. CARVALHO (1984, p.21) observa que para os Cursos Noturnos o problema maior não é a repetência, mas *"o que há de mais sério ... é a evasão"*. Esta autora alerta que a realidade do aluno trabalhador não é muitas vezes compreendida pela escola e que essa condição só é destacada quando se tenta explicar os níveis de evasão ou repetência. Quando tais fatos ocorrem, também no núcleo familiar, imputa-se somente ao indivíduo a responsabilidade pelo prejuízo ocorrido.

Ainda falando de evasão, no ensino noturno, ANDRADE & SPÓSITO (1986, p.15), declaram que *"o impacto da entrada no mercado de trabalho significou para grande parte dos alunos uma impossibilidade concreta de continuar os estudos"*.

LEITE (1989, p.19) coloca que a Escola representa para as classes menos favorecidas uma das poucas oportunidades para o desenvolvimento de algumas condições básicas na formação da cidadania e esclarece que *"tão importante quanto a oferta de escolas, é a necessidade de se assegurar a permanência das crianças durante os oito anos básicos"*.

Para as classes trabalhadoras, a escolarização é concebida como algo tão importante quanto necessário tanto para estar minimamente apto para exercer atividades profissionais, mesmo as inferiores, como também para escapar da discriminação sofrida pelos que não passam pelo sistema educacional. INAIÁ M. M. DE CARVALHO (1982) faz um estudo sobre a escolarização em famílias da classe trabalhadora, fruto de uma pesquisa intitulada *"Educação e condições de subsistência de população de baixa renda"*, que abrangeu três bairros populares de Salvador-BA., com uma amostra de 608 domicílios (3.316 pessoas). Aplicaram-se questionários e em um segundo momento, analisaram-se as condições de 60 famílias e algumas instituições que atendiam a população em questão, através de entrevistas e de observação direta. A autora coloca que os fenômenos educativos não podem ser desvinculados do contexto e que, nas sociedades capitalistas, a educação é desigual para as classes existentes. Entretanto, uma das constatações do estudo é a valorização da educação e da escola por parte das famílias e que *"...um mínimo de escolaridade representa um dos requisitos de constituição da força de trabalho nas áreas urbanas e uma das exigências para uma melhor inserção ocupacional, bem como da discriminação sofrida por aqueles que não passaram pelo sistema de ensino, inclusive porque muitos deles já experimentaram pessoalmente essa discriminação"*. (CARVALHO, p.29).

Os dados do Censo de 1990 porém evidenciam uma incorporação maior e mais precoce dessas crianças e jovens ao mercado de trabalho devido ao processo de pauperização das classes trabalhadoras no nosso país, o que implica uma alteração nas expectativas da família em relação à escolaridade mínima.

Nesse ponto, portanto torna-se oportuna uma reflexão sobre a questão do trabalho, uma vez que crianças e jovens muito precocemente dele se apropriam ou por ele são apropriados. O trabalho em seu sentido ideal *"...é forma suprema de expressão do poder vital humano, além de ser a forma primeira e única do homem se manifestar como um aliado na natureza, ao participar na seu processo de transformação"* (RODRIGUES, 1984, p.61). A realidade todavia o tem apresentado sob forma diferente. Nas sociedades mais primitivas, o trabalho estava estreitamente ligado ao suprimento

das necessidades básicas do homem e do seu grupo. Nas sociedades modernas, novas necessidades surgiram e o trabalho acompanhou este desenvolvimento. Nas comunidades primitivas, a relação do homem com sua atividade material dava-se em equilíbrio: era ele quem escolhia o que fazer, a forma de fazê-lo (o "como") e de administrar o tempo livre entre uma e outra atividade. Com a evolução social no tocante às propriedades, o regime de trabalho se modifica e se estabelecem relações cada vez mais complexas.

Acerca das variadas formas de regime de trabalho, PAUL SINGER (1985) recorda que "...a História se estende por milênios de sociedades 'comunistas' das mais diferentes modalidades" (p.2). Entram, nesse contexto, as várias formas de relação de mando, de administração entre aqueles que eram proprietários de terras, de rebanhos, de cargos, de títulos, etc. e os desprovidos de todas essas especificidades. Para citar apenas um exemplo, "...na Antigüidade, o Egito e a Grécia são casos em que o trabalho é, em grande parte, exercido por escravos. Estes são sem dúvida explorados, mas de forma muito diferente que os assalariados dos Tempos Modernos". (SINGER, 1985, p.2). Com a ampliação das relações de comércio entre os povos - interna e depois, externamente -, travam-se outras formas de imposição, levando o homem ao distanciamento das formas de realizar o trabalho e conseqüentemente, a um crescente rebaixamento na administração do tempo livre. Os artesãos que marcaram presença na História sócio-econômica sofrem também pressão dos modos de produção e, com a crescente industrialização, perdem autonomia. A industrialização marcou de maneira ímpar a evolução do sistema de trabalho. Em um primeiro momento, ainda um tanto precária (manufatureira), permitia aos trabalhadores de cada função, um certo administrar. Com o advento das máquinas, que passaram a substituir o trabalho humano, as condições de trabalho transformaram-se substancialmente.

Atualmente, as questões de controle imperialista dos meios de produção de alguns países - detentores de grande capital, somado à monopolização de tecnologia avançada, fortalecimento político e econômico, etc - sobre outros, têm imposto crescente brutalização, degradação e pauperização do ser que trabalha, sobretudo, diga-se, nos países em vias de desenvolvimento.

Na realidade brasileira, acompanhamos a crescente perda do poder aquisitivo do trabalhador, além de observarmos que tanto ele, como seus filhos, são preteridos de um sistema eficiente de saúde, de habitação, de acesso à cultura e portanto, preteridos do atendimento das necessidades básicas. Temos um governo que só *"...age no sentido de assegurar as melhores condições de lucratividade das empresas. Assim fazendo, permite que a massa de mais-valia continue crescendo e o processo de acumulação de capital continue se desenvolvendo."* (CEDAC, 1982, p. 39)

Entretanto, o regime capitalista engendra-se em si mesmo, através das suas contradições: uma semente, um germe, uma possibilidade de superação deste por um outro, que seja realmente administrado pela maioria dos proletários, ainda *pareça* utopia.

Estudar a questão do trabalho no capitalismo, adverte-nos FRANCO (1987), solicita acompanhar o seu desenvolvimento, sua evolução de estágios manufatureiros até a forma atual de *"...grande empresa moderna. O que se observa em seu surgimento e evolução é a tendência no sentido de converter as unidades de produção anteriormente caracterizadas por um emprego autônomo ou familiar, em geral, artesanal, em trabalho assalariado"* (p.7).

OCTÁVIO IANNI na introdução à obra *"Sociologia"*, de KARL MARX (1988), ressalta a importância "revolucionária" do pensador alemão envolvendo a História, a Economia Política, as Ciências Sociais e outras, encadeando e relacionando-as, cuja preocupação particular - sempre presente em suas obras - se endereçava às classes sociais. Segundo IANNI, ao fazer a análise do Capitalismo, MARX *"...apanha os fenômenos como fenômenos totais, nos quais sobressaem o econômico e o político, como as duas manifestações combinadas mais importantes das relações entre pessoas, grupos e classes sociais..."* e que tal modo de produção, continua, *"...mercantiliza as relações, as pessoas e as coisas, em âmbito social e mundial, ao mesmo tempo em que desenvolve suas contradições ..."* (p.7) Portanto, é com KARL MARX, particularmente, *"...que todo capitalismo, se torna transparente"* (p.12). MARX distingue duas características no modo capitalista de produção: a mercadoria e a mais-valia. A mercadoria apreende o sentido do *"...produto de trabalho necessário à reprodução do produtor (trabalho pago), como o produto do trabalho*

excedente (não pago) e apropriado pelo capitalista, no processo de compra e venda da força do trabalho" (1988, p.09), em proveito próprio, o que se configura como mais-valia, que é o objetivo determinante do processo produtivo.

Dentro do Capitalismo temos pois duas forças antagônicas envolvidas: os capitalistas - os proprietários dos meios de produção de tecnologia etc. e os trabalhadores - cuja propriedade é a sua própria força de trabalho - entendida aqui como capacidade para produzir - vendida e comprada como mercadoria, para produzir bens de consumo e mais-valia. Entretanto, precisamos observar que o *"...processo de desenvolvimento do capitalismo, desde o período manufatureiro até a atual fase monopolista, sofreu profundas modificações, principalmente no nível da divisão técnica do trabalho, da utilização sistemática da ciência e da tecnologia no aparelho de produção e na organização e controle do trabalho do trabalhador". (FRANCO, 1987, p.8)*

A manufatura foi a primeira forma histórica de produção capitalista (séculos XIII a XVIII). Os artesãos que produziam independentemente em um primeiro momento são tocados pelos interesses do capital. Deixam seu trabalho individual e reúnem-se em empresas que produzem seus produtos com métodos artesanais. Sob o comando de um empregador a

"...produção de uma mercadoria que antes resultava do trabalho de um só artesão, é subdividida em vários passos, consumindo o trabalho de vários artesãos, cada um deles realizando uma operação específica, até chegar ao produto final. As modificações introduzidas pela manufatura no trabalho do artesão (perda dos meios de produção e submissão aos desígnios do capital) não lhe retiravam totalmente o poder sobre o processo de trabalho. Este poder decorria do fato de que a produção ainda dependia de sua capacidade artesanal e de sua habilidade pessoal. A expropriação final dos artesãos pelo capital somente ocorre quando o trabalho executado por eles, individualmente, passa a ser executado por máquinas". (FRANCO, 1987, p.10)

Com relação à classe trabalhadora, SINGER recorda que até o final desse período, ela *"...se forma traumaticamente, pela ruptura dos vínculos sociais e separação, em geral violenta, de uma parte dos trabalhadores de seus modos de produção." (1985, p.23)*

A ação crescente da industrialização trouxe mudanças significativas dos pontos de vista tecnológico - aplicação da energia a vapor nas máquinas; econômico - aumento significativo da produtividade; e social - hegemonia dos capitalistas, os proprietários da maquinaria, que mantinham o controle sobre ela e sobre os empregados, através da compra da força de trabalho. Portanto, com a

passagem da produção de manufatura para a industrial, impõe-se a substituição do homem pela máquina e dos métodos manuais pelos industriais. (CEDAC, 1982, p.7)

Em finais do século XIX, tem início a fase monopolista caracterizada pela concentração e centralização do capital, sob o qual, *"...a empresa moderna desenvolverá os mecanismos indispensáveis para a incorporação real dos trabalhadores ao capital o que lhe permite instaurar de maneira completa o modo de produção capitalista."* (FRANCO, 1987, p.12) Dentro desse sistema, observamos a ação crescente dos grandes banqueiros internacionais, dos monopólios financeiros, que além de se apropriarem *"...de uma parte da mais-valia global criada no processo de produção"* (CEDAC, 1982, p.14) impõem às empresas menores, aos empresários, comerciantes e países devedores, juros extorsivos e taxas exorbitantes. Tal fato acomete também as pequenas produções de artesãos (alfaiates, consertadores de objetos de pouco valor, etc.) e de pequenos produtores agrícolas, que não empregam assalariados e funcionam como uma herança de modos de produção mais antigos.

Com relação aos pequenos produtores agrícolas, é possível constatar que também no campo, vencem os possuidores de maior capital - entendido aqui como o *"dinheiro que se usa para comprar meios de produção e força de trabalho, a fim de produzir"* (CEDAC, 1982, p.6), como maior extensão de terra (onde entram as máquinas e as tecnologias). Os pequenos não conseguem mais plantar *"um pouco de cada coisa"* para a sua subsistência e de suas famílias (como anteriormente). O pouco que produzem possibilita pequeno retorno e aí se dá o êxodo dos filhos mais velhos para as cidades, seguidos depois pelos pais. Nas cidades serão *"reserva"* de mão-de-obra desqualificada. Se persistirem no campo, só lhes restará a possibilidade de venderem a força de trabalho nas grandes plantações.

Paralelas a essas formas de produção capitalista, existem outras que atuam nas atividades econômicas essenciais: a produção de energia, as obras públicas, a educação, etc. Nestas, encontramos assalariados cujo patrão é o Estado. *"Geralmente o Estado faz o mesmo papel que o*

MACHADO (1991) levanta alguns tipos de alienação, impostos aos trabalhadores no processo de

capitalista, isto é, explorar o trabalhador nas ferrovias, no ensino, nas empresas que produzem energia, nas indústrias de base, nos bancos." (CEDAC, 1982, p.7)

Nas sociedades capitalistas, a produção de mercadorias é preponderante, pois o consumismo assegura tal giro e o papel da força de trabalho é o de conservar o valor do capital investido, bem como produzir objetos essenciais e supérfluos para a sociedade, gerando riqueza. E a mais-valia não é apropriada somente pelos empresários capitalistas, *"mas distribuída também em toda a sociedade, entre os comerciantes, os banqueiros, os donos de terra e o Estado"* (CEDAC, 1982, p. 14). Portanto, nesse processo de industrialização crescente para o monopólio, o capitalismo impõe aos trabalhadores características peculiares, visando o objetivo último (ou primeiro): a questão do lucro, da mais-valia.

Observam-se no interior das médias e grandes indústrias ou mesmo fora delas, divisões técnicas de trabalho, pirâmides hierárquicas, teoricamente embasadas nas ciências sociais, na sociologia, na psicologia, em cientistas como TAYLOR, ELTON MAYO e outros, no sentido de compor um eficiente quadro de recursos humanos visando maior produtividade.

Portanto, *"...a mecanização e desqualificação do trabalho não atinge apenas a indústria. Ao contrário, é um processo que vem atingindo todos os setores da sociedade: indústrias, escritórios, bancos, escolas, etc"* (FRANCO, 1987, p.14). O que caracteriza a atual divisão do trabalho é a sua extrema fragmentação, que é, no fundo, uma "condição técnico-política" melhor adaptada a uma organização hierárquica, e ao controle tanto da mão quanto do cérebro do trabalhador.

O sistema do qual estamos falando é também baseado na divisão entre o trabalho intelectual: indicando "pensadores" do processo; racionalizando todo e qualquer ofício - e manual - aqui sim, entram os trabalhadores com sua força motriz, impedidos muitas vezes de acompanhar a totalidade do processo daquilo que ajudam a produzir.

A partir dos manuscritos Econômicos e Filosóficos de MARX que datam de 1844, MACHADO (1991) levanta alguns tipos de alienação, impostos aos trabalhadores no processo de

produção, a saber: *"alienação do trabalhador em seu produto; alienação na atividade produtiva; alienação da espécie"*. Observa que

"...a competição e o monopólio, a separação entre o capital e o trabalho, o valor e a valoração do homem fazem parte de um sistema de alienação que se manifesta de diversas maneiras, subordinando os homens a condições históricas necessárias, submetendo-os a imposições que condicionam o seu próprio ser, a sua própria natureza humana"...e continua, "...o trabalho passa a ser apenas um meio para satisfazer uma única necessidade, a manutenção da própria existência física, e perde a sua dimensão de humanização do próprio homem. A própria vida assemelha-se somente a um meio de vida".(p. 115-117)

No Brasil, diferentemente da Europa, para citar apenas um exemplo, onde a transição de regime se deu da sociedade feudal para a capitalista, no nosso caso, foi a de uma escravista para uma de trabalho "livre".

Podemos colocar que, somados aos determinantes capitalistas, temos na nossa história, a marca do escravismo que impôs à nossa sociedade traços peculiares e que portanto *"...a manutenção da escravatura no Brasil durante a maior parte do século passado produziu o imenso atraso sócio-econômico, que singularizou o País na América Latina até os meados do século XX. E os trabalhadores brasileiros pagam até hoje um alto preço pelas profundas marcas que a escravatura deixou na cultura e no relacionamento social"* (SINGER, 1985, p.50).

Acompanhemos muito brevemente esse histórico:

O escravismo das colônias desenvolveu-se mais intensamente no Brasil, no Caribe e nos Estados do Sul dos Estados Unidos, e sempre esteve marcado pela produção de artigos agrícolas ou minerais para o mercado mundial. No Brasil, a escravidão perpassou os ciclos de exportação do ouro, do café e do açúcar.

No início do século XIX, quando se observa a decadência da mineração do ouro, começou a produção do café para exportação. O mercado do continente europeu e dos E.U.A. eram os maiores consumidores, fruto de um novo estilo, o de tomar café. Tal necessidade externa marcou o plantio de café nas grandes propriedades, que espalhou-se realizado pela mão-de-obra escrava, provinda de duas fontes, da mineração (decadência das jazidas de ouro) e da África (o conhecido "tráfico negreiro").

Na segunda metade desse século, o Brasil aparece com o maior plantio de café e conseqüentemente, maior exportador do produto.

Além dos escravos, existiam os trabalhadores livres, mas estes possuíam modos de produção próprios, não se submetiam ao trabalho do tipo escravo, que consideravam degradante.

Nas cidades, os escravos assumiam encargos domésticos e alguns trabalhavam como artesãos, mas entregavam uma parte do ganho aos seus senhores. Eram como objetos de relação de aluguel para outros executores e parte do salário pago ia para os donos. Escravos mais qualificados eram adquiridos como aplicação de capital - que dariam o devido retorno.

Os escravos podiam fazer um pecúlio - sobra da parte paga ao senhor mais despesas para subsistência - para comprar a "liberdade". *"O escravo era levado, dessa maneira, a se esforçar para ganhar o máximo e assim abreviar o período em que tinha que permanecer escravo. O que convinha ao aplicador do capital, que deste modo, o recuperava mais depressa".* (SINGER, 1985, p.46)

Aos poucos, escravos assumiam atividades comerciais, criavam associações religiosas/recreativas e caixas de empréstimo para comprar a "liberdade" de outros escravos. Assim, formava-se *"...lentamente uma pequena burguesia de artesãos livres que se associavam aos ainda escravos na luta por acabar com a escravidão"*. (SINGER, 1985, P.46)

No campo, a escravidão era a parcela economicamente mais importante, pois era ela *"...que fornecia os recursos com os quais se pagavam os produtos importados, que fundamentavam o padrão de vida das camadas privilegiadas... O tratamento dado aos escravos visava extrair deles o máximo de trabalho com um mínimo de consumo, apenas o essencial para conservar-lhes as forças"*. (SINGER, 1985, p.46-47)

Com a realidade do chicote e outras formas de repressão, a revolta dos escravos se caracterizava pelas fugas e formação dos "quilombos".

Com o rompimento do tráfico em 1850, surge um grande problema de mão-de-obra. O caminho encontrado foi o da imigração européia. Em São Paulo, nos anos de 1854 a 1886, lembra-

nos PAUL SINGER, imigrantes assumem a posição dos escravos no artesanato e de trabalhadores assalariados.

"O imigrante chegava à fazenda em dívida com o empregador, que lhe tinha pago as despesas de transporte. Esta dependência inicial, acrescida ao desconhecimento da língua e dos usos locais, tendia a submetê-lo a um escravocrata que arbitrava os preços dos gêneros que lhe vendia de tal modo que praticamente nunca poderia liquidar a dívida". Portanto "a imigração substituiria o tráfico como supridor de mão-de-obra a um sistema que continuaria essencialmente escravista". (SINGER, 1985, p.48)

A abolição gerou o abandono em massa das plantações de café pelos escravos e isso dificultava o seu emprego na própria cafeicultura.

Muitos negros foram às cidades, onde tiveram que se contentar com o trabalho mais humilde. Na competição com o imigrante europeu, que também se fixou nas cidades paulistas, em grande número,

"...o preconceito racial inferiorizou o negro... excluído das oportunidades de se integrar à classe operária em formação, ... o homem negro se viu impossibilitado de constituir uma família em moldes 'burgueses', cujo sustento era provido pelo chefe; passou a depender dos ganhos mais regulares da mulher, cujo emprego como doméstica era menos intermitente, o que servia para reforçar a imagem do negro como avesso ao trabalho, conseqüentemente, se reforçavam as barreiras que o excluíram das poucas vias de ascensão, abertas ao trabalhador pobre " (SINGER, 1985, p.53).

Com o término do tráfico, podemos observar, por exemplo, no nordeste brasileiro, na agroindústria do açúcar, a substituição do escravo pelo trabalhador assalariado, o primeiro "operário" de usina.

As plantações de café empregavam um número crescente de colonos e proporcionavam "mercados crescentes à produção manufatureira localizada " em pólos urbanos como Rio de Janeiro, São Paulo (Campinas), e Juiz de Fora. "No sul, a crescente interligação ferroviária das 'colônias' alemãs e italianas criou um mercado semelhante, porém, menor para Porto Alegre. E algo análogo também se verificou, em escala ainda mais modesta, para as capitais nordestinas,

sobretudo para Recife e Salvador" (SINGER, 1985, p.56). A construção de inúmeras estradas de ferro permitiu também a unificação de muitos mercados locais em regionais.

Portanto, podemos afirmar que houve uma mudança de senhores e escravos, para fazendeiros e colonos e principalmente o surgimento de duas classes sociais com modos de produção bem específicos: a burguesia e o proletariado.

"O desenvolvimento econômico tomou, a partir dos anos 80 do século passado, a forma de desenvolvimento do capitalismo, ou seja, de relações sociais de produção em que o controle e a direção dos processos de produção se concentrou nas mãos de uma classe de capitalistas industriais e a execução do mesmo processo passou a ser encargo de uma classe de trabalhadores assalariados ... cuja sobrevivência dependia exclusivamente de seus ganhos salariais" (SINGER, 1985, p.56).

Ainda segundo o mesmo autor, até 1920, o proletariado brasileiro era em sua maioria o de serviços: funcionários públicos, ferroviários, etc. e na maioria, trabalhadores manufatureiros. A partir de 1940, deu-se o início da chamada "grande indústria", ligada à fabricação de produtos como aço, cimento e outros, de bens duráveis de consumo como os carros e bens de capital: maquinarias em geral. São na grande maioria multinacionais, interessadas no baixo preço da mão-de-obra.

Na zona rural, a mecanização da lavoura leva à expulsão de muitos parceiros e agregados e à ruína de camponeses autônomos.

De 1955 em diante, observamos que o *"...Brasil absorveu sobras do capital multinacional de propriedade americana, européia ou japonesa"*. E entre 1980 e 1983 *"...a produção caiu no campo e nas cidades, o desemprego se agigantou - parcelas significativas tanto da pequena burguesia quanto do proletariado foram lançadas no subproletariado"*. (SINGER, 1985, p.64 - 65).

Nos anos subseqüentes e atualmente, os trabalhadores de todas os setores têm tido perdas consideráveis de salário e o descontentamento é geral.

Entendidas as características impostas nos meios de produção capitalista aos trabalhadores, o socialismo busca superar não as formas de trabalho, construídas ao longo do desenvolvimento industrial e tecnológico, ou uma volta à forma artesanal, mas o distanciamento imposto por aqueles que planejam e que executam os meios de produção.

O que observamos historicamente, questiona NEIDSON RODRIGUES, é "...a atividade inventiva e criativa do homem comprada/comercializada como mercadoria, distorcida pelos meios de produção, corrompida com as formas racionais impostas, dividindo os homens duplamente: em classes sociais e em atividades intelectual e manual, dividindo aquilo que é indivisível...O homem trabalha mas nada cria". (1984, p.63)

Portanto, destruir a dicotomia entre a produção intelectual e a manual e limitar a ação da alienação humana no processo de produção, constituem objetivos das sociedades socialistas, criando espaço para a reapropriação do tempo livre perdido e subtraído nas fases últimas de desenvolvimento do trabalho, bem como a administração dos meios e modos de produção de acordo com os interesses do proletariado.

A visão socialista de trabalho parte da realidade material que condiciona o processo de vida social, política e intelectual de cada sociedade. O desafio principia com a realidade imposta pelo capitalismo, tão discutido até aqui. Teóricos e militantes do socialismo mostraram e desnudaram os efeitos desse sistema e ressaltam paralelamente a força do proletariado. A conscientização e conhecimento desses aspectos geraram a sindicalização e os movimentos operários. Conhecemos bem o desvio das sociedades hoje denominadas socialistas e o cientista social FLORESTAN FERNANDES lembra que "...em termos das condições presentes, são todas elas sociedades proletárias que lutam pela construção do socialismo " e que "nenhuma nação contemporânea é comunista, a não ser em termos de ideal da realização do futuro" (1989, p.150-151).

FRANCO (1987) traçou um panorama sobre o desvio do socialismo na ex-União Soviética e concluiu que persiste "...a negação da autonomia dos trabalhadores, pois não permite que estes dirijam e organizem conscientemente suas vidas". (p.50)

Conclui-se que o modo de trabalho socialista, onde o indivíduo que trabalha é partícipe, gerenciador, mentor intelectual e executor da produção social, é um desafio a ser travado por todo o proletariado nas sociedades "socialistas" e mais ainda nas capitalistas.

Em termos de trabalho no Brasil, far-se-á necessário organizar a sociedade, de forma a garantir alguns princípios:

Um seria o de "trabalho para todos". Uma sociedade que não se organiza com a preocupação de oferecer trabalho para todos, corre o risco de entropia. A riqueza é centrada nas mãos de poucos. Assistimos nas últimas décadas, quantias substanciais de dinheiro serem enviadas ao exterior/aplicadas nas cirandas financeiras. Sem investimentos no chamado trabalho-produtivo, não se cria oportunidades de emprego e com isso, parcelas significativas da população em condições de trabalho ficam ociosas ou realizando atividades terciárias, desprovidas das garantias de quem tem emprego fixo (carteira assinada, convênio e outros benefícios). Refletindo sobre a questão da realização pessoal do homem no ato de trabalhar, pode-se depreender que este fica desassistido em duas frentes: a econômica (ou financeira ?) e a psicológica. Como sobreviver sem trabalho?

Reverter esse quadro caótico é desafio político, no sentido de se criar condições e atrativos para que rendas significativas sejam investidas no país, gerando empregos. Essa é uma questão que ultrapassa a esfera educacional, mas parece caber aqui a menção, se pleiteamos uma sociedade minimamente organizada.

O outro pressuposto seria o de organizar a sociedade com vistas ao crescimento individual, objetivando o desenvolvimento social e entram aqui a importância dos bens sociais elementares como a saúde e a educação. Trabalhando e gerando mercadorias, essas mercadorias deveriam ser acessíveis a todos e não a poucos. Não podemos compactuar com qualidade de bens para poucos, mesmo os sociais, como a educação.

Para enfrentar os problemas crescentes como desemprego, o trabalhador brasileiro tem procurado enfrentar o desafio, através do uso da criatividade. Procura-se nesses casos, oferecer pequenos serviços - é a dona-de-casa que reside em condomínio e passa e lava roupas; etiqueta pequenos produtos; é o vendedor de materiais variados - quase sempre perseguidos por cobradores de impostos, questionados pelos comerciantes estabelecidos. A criatividade geralmente não é considerada pelo sistema. Um outro ponto seria o de se pensar no trabalhado coletivo ou auto-

gestonário. Sabe-se de experiências acontecidas em um ou outro lugar, mas estão longe de serem tomadas como modelo; constituem tentativas importantes de se encontrar saídas para um modelo que tem imperado e que não tem dado conta das demandas atuais.

Para completar, um outro pressuposto: carecemos de uma organização social que privilegie a questão do trabalho, ou melhor, uma organização na qual o trabalho seja valorizado como princípio. Em relação à questão do trabalho do menor, temos alguns estudos realizados por autores brasileiros. MACHADO NETO (1979), tendo como base um estudo com menores de um bairro da periferia de Salvador-BA, debate a questão do trabalho do menor, onde comenta alguns casos em que o trabalho das crianças é imprescindível para a sobrevivência familiar. Descreve ainda como são atribuídas as diferentes atividades entre as crianças, considerando idade e sexo e como esses critérios são marcados pelas necessidades da família. Argumenta que parece ser cada vez mais clara a necessidade de que os vários elementos que compõem os núcleos familiares das classes trabalhadoras assumam uma atividade remunerada para atender suas demandas. O achatamento salarial e as dificuldades advindas de uma economia como a brasileira tem imposto, portanto, o ingresso de mulheres e crianças no mercado produtivo, de forma crescente. Nesses meios, desde muito cedo, a criança é como que obrigada a assumir alguma atividade que favoreça o sustento de suas famílias. No meio rural, encontra-se também a participação infantil, ainda que meio "escondida". Entre outras anotações aponta a de que o comércio ambulante constitui a maioria das atividades dos meninos e adolescentes, e que este tipo de trabalho *"...favorece ou incentiva atitudes agressivas, que são ainda reforçadas pela própria ambivalência dos locais..."* (MACHADO NETO, 1979, p.101), geralmente centralizados. Esta procura de trabalho quase sempre foge às *"garantias legais"* e portanto impede ou dificulta a frequência escolar, as oportunidades de lazer relacionadas aos níveis de idade, o desenvolvimento de aptidões e o treinamento em profissões. A todo este processo de assumir prematuramente o trabalho e suas consequências, MACHADO NETO denomina de *"adultização"* e conclui colocando que a questão do trabalho como necessidade imprescindível à sobrevivência leva-

os a se submeterem a uma gama de atividades por vezes tendo que aplicar esforço físico acima da sua capacidade e exemplifica com os carregadores de compras de feira.

Os dados apresentados em tabelas mostram uma alta taxa de alunos que combinam as atividades de trabalho e de estudo. A pesquisadora ressalta que uma melhoria de ensino possibilitaria aos alunos trabalhadores competir com maiores chances no mercado de trabalho e que esse melhor aproveitamento seria possível *"na medida em que se concretizam uma adaptação dessa escola às reais condições de vida por numeroso grupo de alunos"...* e *"esse processo de adaptação deva fazer-se no sentido de capacitar o aluno para a vida profissional e pessoal,... não significando exigir menos deles porque trabalham e estudam ao mesmo tempo"* (1982, p.38). E finaliza lembrando a responsabilidade dos professores, em encontrar maneiras de garantir a todos os conhecimentos, tentando *"minorar a seletividade e o elitismo vigente"* (1982, p.38) no sistema público brasileiro de ensino.

GOUVEIA (1983) fez uma pesquisa na área metropolitana de São Paulo, que visava investigar as condições de emprego de menores; a maneira como encaram a sua realidade; e as noções acerca de oportunidades de ascensão profissional, e outros dados advindos de várias fontes que evidenciam a crescente extensão do trabalho de menores no Brasil. A autora traz questões legais e as contrapõe aos fatos: exigência de no mínimo 14 anos para o ingresso ao mundo do trabalho, com autorização do pai ou responsável, mas na prática isto ocorre aos 12 anos (o que traz no bojo algumas questões como: as necessidades das famílias de nível sócio-econômico mais baixo; o desejo de alguns em obter mão-de-obra barata); a exigência também legal da escolaridade básica de oito anos, mas dados estatísticos lembram que, no ano de 1980, cerca de 7 milhões de menores em idade escolar estavam fora das escolas. Lembra que a proporção de menores que trabalham aumenta à medida em que baixa o nível sócio-econômico da família. Lembra que os vários tipos de trabalhos realizados pelos menores no meio urbano quase sempre não possibilitam a aquisição de uma competência especializada.

Trata da relação entre escola e trabalho e a partir das entrevistas, faz algumas considerações: os menores trabalhadores têm consciência do caráter limitado daquilo que aprendem no trabalho que realizam e não vêem possibilidade de progresso no emprego que têm; não fazem referência à importância do que se aprende na escola para obter um melhor emprego, entretanto alguns valorizam a escola e a consideram imprescindível para se conseguir um melhor trabalho; a necessidade de trabalhar significou para alguns a interrupção dos estudos; alguns os abandonaram temporariamente, mas desejam voltar assim que tiverem uma possibilidade. Coloca ainda que apesar de enfrentarem uma longa jornada - combinando as atividades de trabalho e estudo -, e serem mal remunerados, não terem cobertura da previdência e com poucas chances de crescimento profissional, não demonstram amargura, sentem-se úteis e importantes pelo fato de poderem dar sua contribuição para a "limitada receita da família"(p. 55).

Estudar o aluno trabalhador tem sido nosso interesse desde a graduação. Nessa ocasião, tivemos a oportunidade de realizar o trabalho intitulado "*O aluno trabalhador pobre: expectativas frente à escola e ao futuro.*" (GALINDO, 1989) Esta primeira tentativa de desvendar o cotidiano do aluno trabalhador não pretendeu esgotar o tema em questão, deixando de trazer, portanto, resposta a todas as nossas indagações.

Iniciando o curso de mestrado, o tema ressurgiu como uma perspectiva de conhecimento mais profundo da realidade vivenciada por estes estudantes, elucidando suas características e, principalmente, possibilitando voz àqueles que nem sempre são ouvidos nas unidades escolares e nos trabalhos acadêmicos. Entendemos que os depoimentos dos alunos no tocante à escola, ao mundo do trabalho e às expectativas relacionadas ao futuro escolar e profissional devem ser privilegiados.

Fazendo o rastreamento das publicações sobre o ensino noturno e suas peculiaridades, encontramos mais especificamente a partir da década de 70 um crescente interesse por parte dos estudiosos. Inúmeros trabalhos privilegiam a fala dos professores e administradores, dos técnicos da Secretaria de Educação, ou dos pais. Não temos, porém, conhecimento de outros estudos que partam do depoimento dos alunos, por suposto, os maiores interessados no tema, além das pesquisas

empreendidas por CÉLIA PEZZOLO DE CARVALHO (1981) e DAGMAR ZIBAS (1991), acerca da realidade dos cursos noturnos.

Em consonância com a posição de DEMERVAL SAVIANI, para quem a escola existe para ensinar - ensino entendido como aquele que garante aos que chegam às nossas escolas o acesso aos conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade - entendemos que é necessário verificar (através do depoimento dos sujeitos deste estudo) se esse acesso tem sido concretizado no dia-a-dia das nossas escolas públicas. Não se pretende, neste trabalho, oferecer um projeto para o ensino do curso noturno mais eficaz, mas sim, efetuar algumas considerações para ampliar o insistente debate e assim procurar caminhos alternativos para uma educação que dê conta das necessidades e realidades destes que precisam trabalhar e teimam em estudar! Com este objetivo, pretendeu-se traçar um perfil do aluno trabalhador do curso noturno, mostrar a realidade do seu cotidiano e ainda visualizar o Ensino Noturno através da percepção dos seus alunos.

Ainda falando da possibilidade e compatibilidade entre os dois métodos de pesquisa, THOLLENT (1984) considera que, no estudo metodológico das ciências sociais e em especial na pesquisa educacional, é possível discriminar grande número de enfoques que em privilegiam os aspectos Qualitativos, ou os Quantitativos, e que idealmente uma articulação dos dois é mais satisfatória.

O mesmo autor alerta para o fato de se evitar duas formas de radicalismo, a saber: o radicalismo quantitativo presente entre os positivistas, que têm na crença que tudo que não pode ser mensurável é insignificante e portanto trata-se de especulação e não se pode considerar científico e o radicalismo

2 Material e método:

Nas últimas décadas, muito se tem discutido acerca do método mais adequado para se pesquisar, sobretudo nas Ciências Sociais e portanto, também na Educação. Inúmeras e contundentes críticas têm sido endereçadas a chamada Abordagem Quantitativa (ou Tradicional), com premissas no Positivismo e observa-se até um crescente modismo em relação à Abordagem Quantitativa, onde se supõe superar o distanciamento entre o Pesquisador e o objeto pesquisado. ANDRÉ (1991) alerta que combinar a quantificação com o positivismo é distanciar-se do fato de que quantidade e qualidade estão estreitamente ligadas e exemplifica com uma pesquisa que focaliza o alunado do curso de magistério noturno, onde, na busca da caracterização destes estudantes, pode-se fazer uso de dados qualificáveis - idade, sexo, nível sócio-econômico, profissão, etc. - e que tal atitude necessariamente não implica uma leitura positivista dos dados coletados. A partir de tais indícios, a análise que se fará envolve e considera o quadro de referência, a postura do pesquisador e por conseguinte, a dimensão qualitativa. As questões suscitadas no instrumento de coleta de dados levam a marca dos valores, postura teórica e concepção de mundo e de homem de quem o conduz. Continua a mesma autora: *"Ao reconhecer esta marca dos valores do pesquisador no objeto pesquisado, eu me distancio de uma postura positivista; muito embora eu esteja trabalhando com a quantificação"...*pois, *"a convergência é possível e não raro é desejável para que se possa chegar a uma aproximação do real que se pretende conhecer"*. (ANDRÉ, 1991, p. 162, 164)

Ainda falando da possibilidade e competência entre os dois métodos de pesquisa, THIOLENT (1984) considera que, no estudo metodológico das ciências sociais e em especial na pesquisa educacional, é possível discriminar grande número de enfoques que ora privilegiam os aspectos Qualitativas, ora os Quantitativas, e que idealmente uma articulação dos dois é mais satisfatória.

O mesmo autor alerta para o fato de se evitar duas formas de radicalismo, a saber: o radicalismo quantitativista presente entre os positivistas, que têm em conta que tudo que não pode ser mensurável inexistente e portanto trata-se de especulação e não se pode considerar científico e o radicalismo

Qualitativa^{isto}, tomado por pesquisadores de orientações humanistas que exageradamente veiculam qualquer aspecto Quantitativa ao *"positivismo enquanto filosofia da ciência e ao conservadorismo, em termos ideológicos"*. (THIOLLENT, 1984 p.46)

Por também concordar que esse entendimento entre métodos de pesquisa é, no mínimo, mal formulado, e devido à natureza e especificidade do tema do presente trabalho, optou-se por uma combinação entre procedimentos (ou técnicas) fundamentadas ^{Abordagem} nã método ^{Quantitativa} (questionário padronizado) e nã ^{Abordagem} Qualitativa (entrevista), pois...*"é específico das ciências sociais necessitar sempre do pesquisador dados colhidos de fontes as mais variadas, quando se quer abarcar de forma ampla a realidade que estuda"* (QUEIROZ, 1987, p.278)

Para atender os objetivos propostos privilegiou-se, para a caracterização dos sujeitos, a utilização de questionário, que abrange informações pessoais, familiares e profissionais, porque...*"a compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence...Um elemento é compreendido pelo sistema ao qual se integra e, reciprocamente, uma totalidade só é compreendida em função dos elementos que a compõem"*. (GAMBOA, 1989, p. 100-101) Optou-se nesse caso pelo questionário, como um facilitador de informações mais gerais, que posteriormente seriam categorizados; lembrando, juntamente com QUEIROZ (1987) que a técnica quantitativa - amostragem, 'survey', etc. - tem o objetivo de conhecer a intensidade de um fenômeno e como este chega à grupos e camadas diferentes.

O Questionário Informativo (ANEXO I) foi empregado em um momento específico desse estudo, portanto não constituiu técnica única de obtenção de dados e posteriormente foram realizadas entrevistas, por entendermos que, nas ciências sociais, não tem sentido *"se tomar partido por este ou aquele procedimento, tanto mais que a obtenção de dados de fontes variadas, que enriquecem uma pesquisa, determina a necessidade de se utilizarem técnicas também variadas"*. (QUEIROZ, 1987, p.283)

Para a caracterização de nível sócio-econômico, tomou-se como medida o "Critério ABA-ABIPEME de Classificação Sócio-Econômica: sistema de pontos" (ANEXO II).



Sabendo-se *a priori* que a clientela que frequenta a escola pública noturna advém das classes trabalhadoras, era possível supor que vinha de classes menos favorecidas economicamente, pois precisam combinar atividades de trabalho - para ajudar no sustento familiar - e de estudo; entretanto achou-se por mister, no item "Tabela A", fazer uma pequena modificação na medida original. Quando se refere a objetos possuídos pelos pesquisados, a saber: televisão, rádio, banheiro, automóvel, aspirador de pó, e máquina de lavar, existia para cada um a possibilidade de marcar de nenhum a um ou até mais de seis. O mesmo ocorria em relação ao item "empregada doméstica". Seria, no mínimo, falta de tato da pesquisadora apresentar para indivíduos da classe trabalhadora, uma possibilidade para por exemplo: "carro", de zero até seis ou mais. Portanto, nesse caso, deixava-se para cada item a opção de tê-lo (sim) ou (não), e no caso positivo, o seu total que depois foi considerado na soma de pontos que os classificavam como pertencentes à classes A, B, C, D ou E.

Apesar de ser uma medida passível de questionamento para essa pesquisa, tal instrumento já foi utilizado por outros pesquisadores brasileiros (KATAYAMA, 1984; CASTRO e SOUZA, 1992) e mostrou-se pertinente e eficaz no levantamento de nível sócio-econômico da população. Como foi ressaltado anteriormente, são os objetivos do tema estudado que determinam o tipo de instrumento e portanto em um segundo momento, para colher os depoimentos dos sujeitos desse trabalho - através de representação oral da condição de alunos e trabalhadores - fez-se uso de entrevistas semi-estruturadas, ou seja, existiam alguns itens a serem observados (ANEXO III), mas deixava-se o entrevistado falar livremente sobre cada um deles.

A entrevista tem sido, segundo QUEIROZ (1987), a forma mais antiga de coleta de depoimentos orais, sendo considerada nas ciências sociais como técnica por excelência. A ela também têm sido imputadas críticas com relação aos desvios de relatos, entretanto, nunca foi posta de lado, o que denota sua importância.

LUDKE coloca que "a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita permite o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais". (1986, p.33-34)

Podemos dizer que existem dois tipos de entrevistas: as estruturadas e as semi-estruturadas. No primeiro tipo, corre-se o risco de transformá-la em interrogatório; com uma lista de itens fechados, temos mais um tipo de questionário e não propriamente uma entrevista. Já no segundo tipo, a entrevista semi-estruturada, deve ser utilizada quando se deseja obter informações mais gerais, detalhadas e pessoais. Esta se desenvolve a partir de um esquema básico - alguns pontos a conduzirem o diálogo - entretanto não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça algumas adaptações quando necessárias.

Apesar da entrevista semi-estruturada demandar mais tempo no desenrolar do depoimento e na posterior transcrição, parece que esta modalidade tem ganhado espaço considerável nos trabalhos acadêmicos. A utilização de entrevistas exige uma série de cuidados a serem observados pelo entrevistador em qualquer modalidade de entrevista, tais como:

-ter em mente que a entrevista é um espaço de interação entre dois seres que ao dialogarem, *"trazem experiências passadas que influirão na interação"* (MANZINI, 1990/1991, p.151);

ter um respeito muito grande pelo entrevistado, respeito este que envolve desde compatibilizar os horários do entrevistador ao tempo, disponibilidade e local de acordo com a conveniência do entrevistado;

participar ao depoente os objetivos e a importância daquilo que está sendo conversado;

assegurar o anonimato e sigilo do informante;

possibilitar ao entrevistado o conhecimento de que as informações serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa;

Segundo LUDKE & ANDRÉ, *"ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado"* (1986, p.35). E mais : ter o cuidado de saber até onde se pode ir com cada informante.

Para o entrevistador, *"é importante lembrar que ao decidirmos pela entrevista, estamos assumindo uma técnica de coleta de dados mais dispendiosa, especialmente pelo tempo e*

qualificação exigidos do entrevistador" (LUDKE & ANDRÉ, 1986 p.38). Para cada fita gravada (de 60 minutos), são necessários cerca de oito horas de transcrição.

As vantagens da entrevista, segundo MANZINI, são: "a) muitas vezes é a única forma de obtenção do tipo de dado que desejamos; b) é eficaz para obter dados relevantes e significativos; c) os dados são passíveis de mensuração e análise" (MANZINI, 1990/91, p.153). Quanto à utilização de gravador, trata-se de prática comum. Alguns fazem uso apenas deste instrumento, outros utilizam papéis para anotações e outros ainda fazem observação concomitante, registrando, por exemplo, mudanças de comportamento fisionômicas, do entrevistado.

No presente trabalho, fez-se uso apenas do gravador, fitas cassete e papéis para anotações de respostas verbais daqueles que preferiram que seus depoimentos fossem registrados em papel e não pelo gravador.

Procurou-se a todo custo evitar o tom de interrogatório, deixando espaço para a fala livre, como também a condução rígida de cada item da entrevista semi-estruturada. Esta fluência dos informantes fez emergir outros elementos que até então não tinham sido considerados pela pesquisadora.

Terminada a coleta de dados e a transcrição destes, o passo seguinte é analisá-los e, obviamente, a forma de fazê-lo é decorrente dos objetivos propostos.

A análise de dados colhidos através do Questionário Informativo (ANEXO I) e que forneceram a caracterização dos sujeitos do presente estudo foi realizada com a colaboração da professora Maria Claudia Cabrini Gracio, do Departamento de Psicologia da Educação da UNESP - Campus de Marília, que orientou a análise estatística.

Concluída a contagem dos sujeitos, os dados obtidos foram tabulados - resumidos e classificados. Em um segundo momento, foram construídas tabelas de dupla entrada que geralmente possuem r colunas e s linhas e gráficos de barras e de setores, conforme a natureza dos dados a serem ilustrados. Posteriormente, optou-se, dentro da metodologia Estatística, pelo teste do Qui-Quadrado (χ^2). Este tipo de teste de significância

"...é usado na comparação entre duas ou mais amostras. O Qui-Quadrado é

empregado para fazer comparações entre frequências e não entre escores médios. Como resultado, a hipótese nula para o teste de Qui-Quadrado estabelece que as populações não diferem relativamente a frequência com que ocorre uma característica particular; por outro lado, a hipótese experimental estabelece que as diferenças amostrais refletem diferenças reais na população matriz, a partir da frequência de uma dada característica". (LEVIN, 1985, p.194-195)

Foram selecionados e participaram como sujeitos do presente estudo alunos de ambos os sexos, que exercem ou já exerceram trabalho remunerado, regularmente matriculados nas 8.as séries do 1.o grau do curso noturno.

Segundo dados tomados na Delegacia de Ensino de Marília, no ano de 1992, havia 1.161 (um mil, cento e sessenta e um) alunos inscritos nas trinta e cinco escolas públicas estaduais que oferecem ensino noturno.

A escolha de três escolas, aproximadamente dez por cento do total de estabelecimentos de ensino noturno, deu-se mediante sorteio, e todos os alunos das mesmas, que se enquadravam nas condições acima participaram do estudo, totalizando cento e um sujeitos.

As escolas selecionadas estão localizadas na periferia da cidade de Marília (S.P.), à saber : E.E.P.S.G. "Prof. Antonio Reginato", E.E.P.S.G. "Sylvia Ribeiro de Carvalho" e E.E.P.G. "Maria Dorotheia Joaquina de Seixas" (doravante denominadas "A.R.", "S.R.C." e "M.D.J.S.", respectivamente). Após o contato com as Direções das referidas escolas, foi obtida a devida autorização para a realização desta pesquisa.

A coleta de dados deu-se em duas etapas. Na primeira, fez-se a aplicação coletiva do Questionário Informativo (Anexo I). O critério utilizado foi o de eleger como sujeitos da amostra somente aqueles que estavam ou já estiveram exercendo algum tipo de trabalho remunerado e se encontravam na sala de aula no momento da aplicação. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas individuais, com utilização de gravador e fitas cassete. As duas fases foram realizadas no interior das referidas escolas, em espaços indicados pela Direção.

Os dados obtidos para posterior análise estatísticas e interpretação foram colhidos e transcritos durante aproximadamente um ano.



As três escolas sorteadas têm como característica semelhante o fato de pertencerem à zona periférica da cidade, sendo que duas delas estão localizadas dentro de núcleos habitacionais.

A primeira, (A.R.) é um estabelecimento de ensino estadual de 1.o e 2.o graus, inaugurada no ano de 1980. Funciona nos três períodos - manhã, tarde e noite -, com os seguintes números de alunos: manhã, 522; tarde, 477 e noite, 599, totalizando 1598 alunos no ano de 1992. A distribuição de classes de 5.a à 8.a séries por período é a seguinte: 5.a série - manhã 4 salas; noite 1 sala. 6.a série - manhã 3 salas; noturno 2 salas. 7.a série - manhã 2 salas; noturno 2 salas. 8. série - manhã 1 sala; noturno 2 salas. Está localizada entre os bairros Prolongamento Palmital e Dr. Fernando Mauro, ao norte da cidade, distante 8 km do centro. Segundo dados do Plano Escolar para o ano de 1992, os moradores são trabalhadores de indústrias, fábricas, comércio e funcionários públicos.

A segunda (S.R.C.) é igualmente um estabelecimento de ensino estadual de 1.o e 2.o graus, inaugurada no ano de 1982. Funciona nos três períodos. Conta com 681 alunos no matutino, 554 no vespertino e 699 no noturno, totalizando 1934 alunos. A distribuição de classes por período de 5.a à 8.a série é a seguinte: 5.a série - manhã 5 salas; noite 1 sala. 6.a série - manhã 4 salas; noite 3 salas. 7.a série - manhã 2 salas noite 2 salas. 8.a série - manhã 1 sala; noite 2 salas. Esta escola está localizada na Núcleo Habitacional Nova Marília, com cerca de três mil famílias, região afastada do centro da cidade. Segundo dados do Plano Escolar para o ano de 1992, caracteriza-se por uma população específica constituída de trabalhadores, bóia-frias, frentistas, operários e outros. Atende alunos provindos de oito bairros circunvizinhos: Jardim Nacional, Jardim Planalto, Jardim Amália, Teotônio Vilela, Vila Real, Jardim Ipê e Fazendas Santa Ondina, Santa Ana e Santa Clara.

A terceira e última escola (M.D.J.S.) é um estabelecimento também do ensino estadual, mas que atende somente ao 1.o grau. Foi criada no ano de 1977 e funciona nos três períodos. Tem 138 alunos no período da manhã, 141 à tarde e 150 à noite, totalizando 429 alunos. Quanto à distribuição de classes por período, temos: 5.a série - manhã 1 sala; noturno 1 sala. 6. série - manhã 1 sala, noturno 1 sala. 7.a série - noturno 1 sala. 8.a série - noturno 1 sala. Este estabelecimento está localizado na Vila Jardim. Os alunos são filhos de operários, bóias-frias e empregadas domésticas.

Os dados foram coletados nos três estabelecimentos de ensino estadual, em dois momentos distintos: um para aplicação do Questionário Informativo (Anexo I) e outro, para a realização de entrevistas.

Tendo explicitado os objetivos do presente trabalho para os Diretores das referidas escolas e obtida a devida autorização em cada uma delas, foi realizado um contato inicial nas salas de 8.ª séries, onde a pesquisadora expôs a relevância do tema, a importância da participação de cada um dos alunos e a conseqüente contribuição para o ensino em geral e específico: o conhecimento da realidade dos alunos trabalhadores do curso noturno.

Em um segundo momento aplicou-se o Questionário (Anexo I) com as informações que possibilitariam a caracterização desses alunos e obteve-se, no momento da entrega destes, a confirmação de participação nas entrevistas.

Para a realização dessas entrevistas, fez-se uso de gravador, fitas cassete, caneta, lápis, borracha e papel para apontamentos. Para aqueles que tinham qualquer inibição com o uso do gravador, deixou-se a possibilidade de falarem à medida que a pesquisadora ia anotando suas colocações. Dois sujeitos do sexo masculino forneceram seus dados assim.

Nas três escolas, houve acolhida e compreensão por parte dos diretores e vice-diretores que designaram salas apropriadas. Informaram também os professores e solicitaram o auxílio de outros membros da escola como do pessoal administrativo. Esta foi uma condição básica para a consecução do presente estudo.

Um ponto precisa ser destacado aqui: era intenção da pesquisadora utilizar o estabelecimento de ensino só para a coleta dos dados referentes ao Questionário Informativo, deixando que as entrevistas fossem realizadas fora da escola em dia e horário disponíveis para os participantes, mas foi unânime nas três escolas a colocação de que preferiam que estas acontecessem no interior dos estabelecimentos. Apesar de a pesquisadora ter se colocado também como uma aluna trabalhadora, parece que o fato de se tratar de um agente externo os mobilizou de alguma forma no sentido de não permitirem que se conhecesse onde residem, vivem, etc. O pouco tempo de que dispõem para outras

atividades além do trabalho e do estudo também pode explicar o comportamento de concederem entrevistas na própria escola, no horário das aulas. Os diretores e professores compreenderam e permitiram a saída um a um da sala de aula, exceto em dias e horários de provas.

As entrevistas foram realizadas em conformidade com as orientações teóricas anteriormente descritas e podemos destacar que, não obstante as limitações da pesquisadora, do tempo, do horário de aulas, etc., tivemos sucesso e a grande maioria dos alunos participou ativamente. Foi um momento precioso não só para quem realizava as entrevistas como para os estudantes também, que puderam falar das suas dificuldades, das suas vidas e dos seus sonhos. Segundo SALEM (1978),

"o fato de o entrevistador ser uma pessoa fora do círculo de relações do informante facilita e talvez mesmo estimule, dentro de certos limites, uma maior abertura por parte do entrevistado. A garantia de que o pesquisador 'entra mas sai' cria uma situação de menor compromisso do que aquela existente com pessoas mais próximas, quer sejam amigas ou mesmo parentes. Assim, paradoxalmente, a pouca intimidade entre eles se converte em um recurso valioso para que seja estabelecido um contato bastante íntimo." (p.57-58)

3 Perfil do aluno trabalhador do ensino noturno

Os 101 sujeitos que participaram deste estudo permitem traçar um perfil do aluno do curso noturno bastante semelhante ao encontrado por outros pesquisadores em trabalhos similares.

Na "A.R." foram pesquisados 60 sujeitos, na "S.R.C." 30 sujeitos e na "N.D.J.S." 11 sujeitos.

3.1 Quanto ao sexo:

Em relação ao sexo, temos a seguinte distribuição:

Tabela n.º 1 - Distribuição dos sujeitos segundo Escola e sexo:

sexo Escola	masc. %	fem. %	total %
A.R.	30 50,0	30 50,0	60 100,0
S.R.C.	14 46,7	16 53,3	30 100,0
M.D.J.S.	04 36,4	07 63,6	11 100,0
TOTAL	48 47,5	53 52,5	101 100,0

Podemos observar que há uma ligeira predominância de sujeitos do sexo feminino (52,5%) sobre os do sexo masculino (47,5%) nessa amostra.

Parece haver mesmo um certo equilíbrio entre o número de sujeitos de ambos os sexos que freqüentam a escola noturna. Em pesquisa realizada por CELIA PEZZOLO DE CARVALHO (1981), com o objetivo de conhecer a realidade da escola noturna, foi verificado que em uma amostra de 167 alunos, apenas 42% eram do sexo feminino (69), enquanto que a parcela maioritária era do sexo masculino (68%). Embora haja uma inversão quanto às maiorias encontradas em ambos os estudos, não há uma predominância marcante em nenhum deles.

3.2 Quanto à idade:

Em relação à idade, os sujeitos apresentaram a seguinte distribuição:

Tabela n.º 2 - Distribuição dos sujeitos segundo escola e idade:

idade escola	14	15	16	17	18	19	20 ou +	total
A.R.	12	09	13	11	09	02	04	60
%	20,0	15,0	21,7	18,3	15,0	3,3	6,7	100,0
S.R.C	04	04	09	06	02	03	02	30
%	13,3	13,3	30,0	20,0	6,7	10,0	6,7	100,0
MDSJ	02	01	04	01	03	—	—	11
%	18,2	9,1	36,3	9,1	27,3	—	—	100,0
TOTAL	18	14	26	18	14	05	06	101
%	17,8	13,9	25,7	17,8	13,9	5,0	5,9	100,0

A idade esperada pela seriação normal seria de quatorze anos para alunos de 8.ª série, mas observamos que apenas 17,8% dos sujeitos estão nessa faixa etária. A maior concentração de alunos está na casa dos 16 anos, sendo que 57,4% dos sujeitos localiza-se entre 14 e 16 anos, o que denota um atraso de até dois anos na seriação normal para uma parte significativa dos sujeitos da amostra. Este fato pode até ser considerado como razoável, considerando-se a população em estudo. Entretanto, um número elevado (42,6%) dos alunos estudados apresenta idades de 17 à mais de 20, o

que mostra um atraso considerável no tocante à seriação regular.

Dados como estes parecem confirmar as informações de FERNANDO A. L. de OLIVEIRA (1986), que ao estudar duas escolas estaduais da cidade de Assis (S.P.), levanta alguns dados do ensino noturno e entre eles destaca a idade média de 12 anos para o aluno que cursa a 5.a série (1.o grau) no diurno, enquanto que no noturno a média é de 16 anos e 4 meses. LAURINDA RAMALHO de ALMEIDA (1988) em estudo sobre o ensino noturno no estado de S. Paulo aponta a faixa etária de 15 a 18 anos para alunos do curso noturno. Pesquisas como as de CARVALHO (1981) levantam dados semelhantes. No estudo em questão, em uma amostra de 167 sujeitos, somente 10 tinham menos de 14 anos; 146 sujeitos (87,4%) estavam dentro da faixa etária de 14 a 18 anos, e 11 acima dela. No ensino noturno, é comum o atraso relacionado à seriação regular e isto ocorre devido à evasão, à repetência ou ao abandono temporário. Encontram-se nas 5.as, 6.as, 7.as, e 8.as séries alunos com idade mais avançada. Estão mais atrasados, porque estudam à noite. Hipoteticamente, poderiam procurar cursos supletivos, mas não o fazem porque tais cursos comumente são pagos. (CARVALHO, 1981)

Os dados por nós obtidos são elucidados por informações colhidas nas entrevistas, nas quais 58,4% dos sujeitos declararam repetências em suas vidas acadêmicas, o que provavelmente se constitui em um dos motivos do referido atraso na seriação.

Dos 101 sujeitos entrevistados, 59 declararam repetências, sendo que 31 foram reprovados pelo menos uma vez; 23 duas vezes e 5 alunos 3 ou mais vezes.

Outros 25 alunos da mesma amostra declararam ter interrompido temporariamente os estudos, sendo que 8 alunos interromperam uma vez, 15 alunos duas vezes (ou anos) e por quatro ou mais vezes, 2 alunos.

Como mencionado anteriormente, atrasos nas duas primeiras séries iniciais do 1.o grau que geram repetências e evasão podem também explicar, já no começo da vida escolar, o atraso na seriação regular posterior. ANGELISA MAFFEI JORGE (1984) ao fazer um estudo sobre a *"Importância atribuída à escola no projeto de vida do trabalhador assalariado rural"*, afirma que

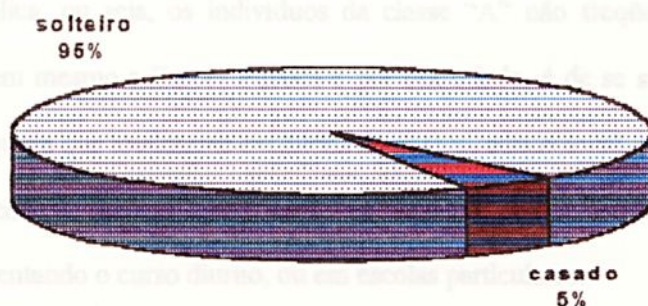
a "...evasão escolar se dá com a maior intensidade nas camadas de mais baixa renda" (p.35).

Dados de alunos evadidos na mesma pesquisa, também parecem confirmar que o fato de os alunos se inserirem no mercado de trabalho durante o período de corte de cana leva-os muitas vezes à repetência e evasão e pode explicar nesse caso o alto índice de ocorrência desses problemas no sistema educacional público brasileiro.

3.3 Estado Civil

O gráfico n.º 01 ilustra a distribuição dos sujeitos segundo o estado civil.

Gráfico n.º1: Distribuição dos sujeitos segundo o estado civil:



Observa-se que quase a totalidade dos sujeitos concentra-se na categoria "solteiro" para as 3 escolas. Em termos percentuais, encontramos 95% dos sujeitos nessa categoria. Tal dado parece ser compatível com a idade dos sujeitos pesquisados.

3.4 Nível sócio-econômico

Os sujeitos distribuíram-se da seguinte forma no tocante ao N.S.E.:

Tabela n.º 3 - Distribuição dos sujeitos segundo N.S.E.

Os dados apresentados na Tabela 3, mostram que a maioria da clientela da Escola Pública

N.S.E.	N.º de sujeitos	% do total
A	0	0
B	3	3,0
C	52	51,5
D	45	44,5
E	1	1,0
TOTAL	101	100.0%

localiza-se nos níveis sócio-econômicos C e D (aproximadamente 96% dos estudantes). No nível "C" encontramos 51,5% e no nível "D" 44,5%.

Os números acima também apontam para dois fatos importantes da realidade da clientela da nossa Escola Pública, ou seja, os indivíduos da classe "A" não frequentam a escola noturna e provavelmente, nem mesmo a Escola Pública e por outro lado, é de se supor que os indivíduos da classe "E" sejam quase que totalmente excluídos do sistema educacional, uma vez que este segmento teve uma representação insignificante entre os sujeitos pesquisados, e por certo, não serão encontrados frequentando o curso diurno, ou em escolas particulares.

OLIVEIRA (1986, p.20-21), ao fazer um levantamento de dados do ensino noturno da rede estadual paulista, lembra que a diferença de origem sócio-econômica entre alunos do noturno e diurno parece mesmo existir e que a do primeiro grupo é "...significativamente de menor poder aquisitivo" que a do diurno no estudo em questão.

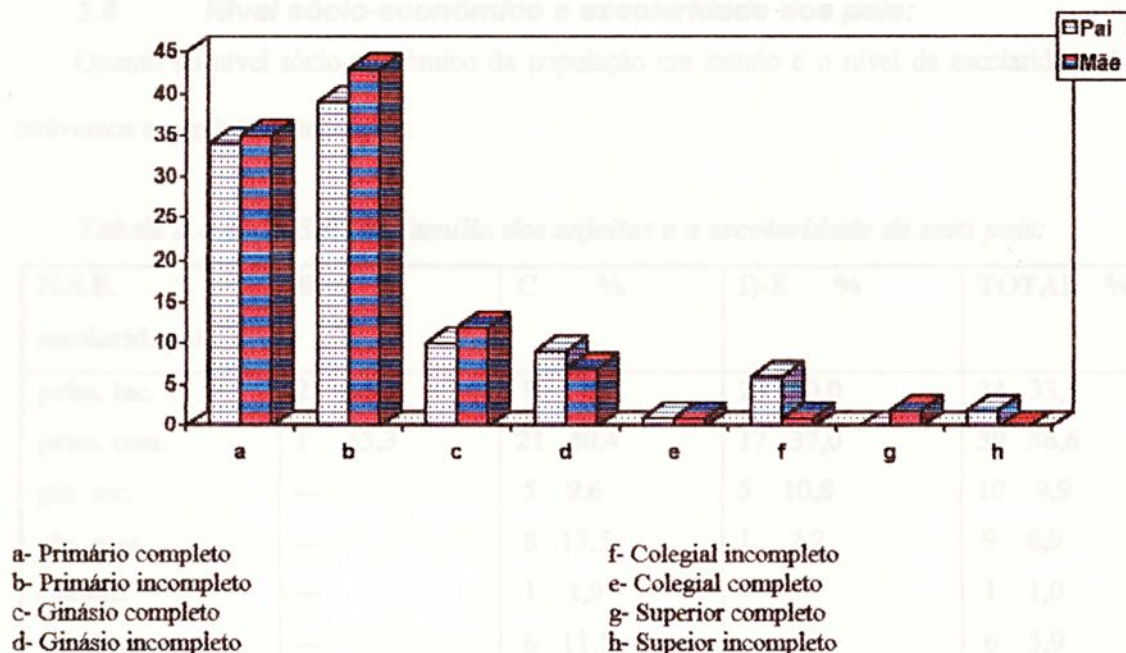
Outro estudioso que destaca a questão dos níveis sócio-econômicos inferiores de grande parte das famílias brasileiras é SERGIO ADORNO (1991) que coloca que

"...no período de 1981 a 1988, os dados estatísticos disponíveis sugerem persistência de elevada proporção de famílias com nível de rendimento situado abaixo da linha da pobreza" (p.79)... "Em 1988, 30,6% de crianças e jovens de 0-17 anos pertenciam a famílias com renda mensal familiar per capita de até ¼ do salário mínimo. Nesse mesmo período, 54% dessas crianças pertenciam a famílias com renda mensal per capita de até ½ salário mínimo. Entre os jovens de 7-14 anos, 72,5% dos pertencentes à famílias com renda mensal per capita de até ¼ de salário mínimo manifestavam as taxas de escolarização mais baixas." (p.79)

3.5 Escolaridade do Pai e da Mãe.

Os níveis de escolaridade dos pais dos sujeitos estão assim distribuídos:

Gráfico n.º 2: Distribuição dos pais dos sujeitos segundo nível de escolaridade



Os dados acima parecem indicar a predominância do “primário completo” para os Pais (38,6%), e para as Mães (42,5%), seguido do “primário incompleto” (33,7%) para os primeiros e 34,6% para o segundo segmento, o das Mães.

Os números obtidos indicam ainda que até o “colegial incompleto”, não há diferenças marcantes entre a escolaridade do pai e da mãe. A partir do “colegial completo”, porém, já se observa alguma diferença, sendo que nenhuma mãe possui o “superior completo” na amostra em questão.

Resultados semelhantes foram encontrados em pesquisas como a de CARVALHO (1986) que buscava a caracterização da família dos sujeitos pesquisados quanto à escolaridade. Nesse caso, o nível máximo da maioria dos pais foi igualmente o primário, embora o número de analfabetos fosse mínimo; em outra pesquisa, realizada por SILVA (1984), mais da metade dos pais das crianças que constituíram a sua amostra “chegaram somente a cursar o primário e muitos nem sequer o completaram” (p.74).

Podemos concluir, portanto, que o baixo nível de escolaridade dos pais dos alunos das classes trabalhadoras parece ser uma constante e tal fato também a caracteriza.

3.6 *Nível sócio-econômico e escolaridade dos pais:*

Quanto ao nível sócio-econômico da população em estudo e o nível de escolaridade do pai, obtivemos a seguinte distribuição :

Tabela n.º 4 - N.S.E. da família dos sujeitos e a escolaridade de seus pais:

N.S.E. escolarid. pai	B %	C %	D-E %	TOTAL %
prim. inc.	2 66,7	9 17,3	23 50,0	34 33,7
prim. com.	1 33,3	21 40,4	17 37,0	39 38,6
gin. inc.	—	5 9,6	5 10,8	10 9,9
gin. com.	—	8 15,5	1 2,2	9 8,9
col. inc.	—	1 1,9	—	1 1,0
col. com.	—	6 11,5	—	6 5,9
sup. inc.	—	—	—	—
sup. com.	—	2 3,8	—	2 2,0
TOTAL	3 100	52 100	46 100	101 100

$$\chi^2_{\text{calc.}} = 17,78 \%$$

$$\chi^2_{\text{tab.}} = 23,68 \%$$

$$\chi(\text{gl}) = 0,05$$

O nível "A" não aparece no quadro, uma vez que nenhum dos nossos sujeitos enquadrrou-se nesta categoria, o que era esperado em função da população em estudo. Para os 3 sujeitos que pertencem à classe "B", a escolaridade do pai não vai além do "primário". Os sujeitos cujos pais apresentam escolaridade de "colegial incompleto" a "superior completo" estão na classe "C". Nas classes "D" e "E", (87,%) os pais dos sujeitos têm no máximo o "primário completo".

Quanto ao nível sócio-econômico dos sujeitos e o nível de escolaridade da mãe, encontramos a seguinte distribuição (Tabela n.º 5):

Tabela n.º 5 - Distribuição dos sujeitos segundo N.S.E. e escolaridade da mãe:

N.S.E. escolaridade da mãe	B %	C %	D-E %	TOTAL %
prim. inc.	1 33,4	13 25,0	21 45,6	35 34,6
prim. com.	1 33,3	22 42,3	20 43,4	43 42,5
gin. inc.	—	09 17,3	3 6,6	12 11,9
gin. com.	—	05 9,7	2 4,4	7 7,0
col. inc.	—	1 1,9	—	1 1,0
col. com.	—	1 1,9	—	1 1,0
sup. inc.	1 33,3	1 1,9	—	2 1,0
sup. com.	—	—	—	—
TOTAL	3 100	52 100	46 100	101 100

$$\chi^2_{\text{calc.}} = 9,13$$

$$\chi^2_{\text{tab.}} = 23,68$$

$$gl. = 0,05$$

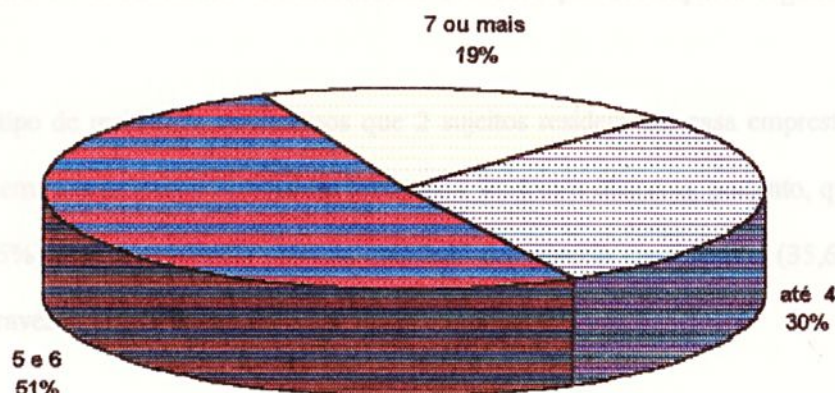
Dos sujeitos da classe “B”, uma mãe tem “superior incompleto” e as demais “primário completo e incompleto”. Nenhuma das mães possui “superior completo”. Os de N.S.E. inferior concentram-se também na escolaridade inferior.

Numa tentativa de correlacionarmos o N.S.E. dos sujeitos com o nível de escolaridade dos pais foi utilizado o teste estatístico do χ^2 . Os resultados, no entanto, não apresentaram nenhuma correlação entre estas variáveis, considerando-se o $\chi = 0,05\%$, nem para os pais, nem para as mães.

3.7 Número de membros da família.

Quanto ao número de membros da família dos entrevistados, verificou-se o seguinte:

Gráfico n.º 3 - Distribuição dos sujeitos quanto ao número de membros na família:



Observa-se pelo gráfico acima, que quanto ao tamanho da família dos sujeitos pesquisados existe uma proporção significativamente superior de sujeitos que possuem família com 5 ou 6 membros (51,5%).

Os dados parecem confirmar que famílias de N.S.E. inferior tendem a ser mais numerosas. Se somarmos os índices de sujeitos de famílias com 5 filhos ou mais, veremos que 70% dos sujeitos pesquisados são provenientes de famílias numerosas.

Estes dados confirmam pesquisas anteriores onde foram encontrados resultados semelhantes (vide, por exemplo, BRUSCHINI, 1990; JORGE, 1984; NAUFAL & KODATO, 1986).

BRUSCHINI (1990) em um artigo sobre a “*Estrutura familiar e trabalho na grande São Paulo*”, traz dados acerca do número de membros da família e indica que, em média, na região da grande S. Paulo, os núcleos familiares contam com cerca de 4,1 elementos, seguidos por famílias de 3 a 5 elementos. O mesmo autor destaca o fato de que além de serem relativamente pequenas, as famílias paulistanas estão reduzindo de tamanho, gradativamente, fato esse também constatado em outras regiões do país.

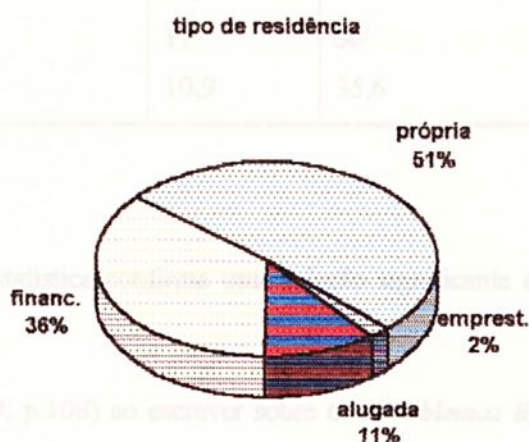
Observa ainda que famílias com mais de 7 elementos e, portanto, numerosas, estão presentes nos níveis de mais baixa renda.

3.8 Tipo de residência.

O Gráfico n.º 4 e a Tabela n.º 6 demonstram a distribuição dos sujeitos segundo o tipo de residência.

Quanto ao tipo de residência verificamos que 2 sujeitos residem em casa emprestada, 11 em casa alugada, 52 em casa própria e 36 em casa financiada. Podemos observar, portanto, que a metade dos sujeitos (51,5%) possui residência própria, enquanto um parcela considerável (35,6%) está em vias de obtê-la através de financiamento.

Gráfico n.º 4 - Distribuição dos sujeitos segundo tipo de residência:



Esses dados indicam que 89,1% dos sujeitos não pagam aluguel, o que parece bastante discrepante em relação à categorização dos sujeitos quanto ao N.S.E. Uma possível explicação para esta aparente incoerência pode estar no fato de duas dessas escolas estarem inseridas em núcleos habitacionais compostos de casas populares, financiadas pelo BNH, quais sejam E.E.P.S.G. "Sylvia Ribeiro de Carvalho" na "Nova Marília" e a "Prof. Antonio Reginato" localizada no núcleo habitacional "Dr. Fernando Mauro".

Tabela n.º 6 - Distribuição dos sujeitos por escola e tipo de residência:

tipo residência escola	emprestada	alugada	financiada	própria	total
A. R.	—	6	15	39	60
%		10,0	25,0	65,0	100,0
S.R.C.	1	1	21	07	30
%	3,3	3,3	70,0	23,4	100,0
M.D.J.S.	1	4	—	6	11
%	9,1	36,4		54,5	100,0
TOTAL	2	11	36	52	101
%	2,0	10,9	35,6	51,5	100,0

$$\chi^2 \text{ calc.} = 33,78$$

$$\chi^2 \text{ tab.} = 12,59$$

$$gl = 0,05$$

De fato, a análise estatística confirma uma relação significativa entre as escolas e os tipos de residência dos sujeitos.

ECLÉA BOSI (1979, p.108) ao escrever sobre os “*Problemas ligados à cultura das classes pobres*”, trata entre outros, do cotidiano, das alegrias, das esperanças dos indivíduos das classes trabalhadoras e quando se refere aos lares, comenta o caso de Osasco (S.P.), onde, com a implantação e desenvolvimento em grande escala das indústrias, estas foram tomando espaço e modificando aspectos dos bairros, ruas e casas: “*todo o colorido foi sugado pelos cartazes das indústrias, pelos letreiros, pelo verde do ajardinamento de seus declives*”. A iluminação de mercúrio mudou a tonalidade do céu, acrescenta. Entretanto, pode-se observar que “*depois da absorção do bairro pela fábrica há um movimento contrário, lento, inexorável de desabsorção*”, as casas vão se modificando, pouco a pouco. Pode levar anos para se construir um muro ou “*alterar uma fachada*”, (p.30) mas isso acaba ocorrendo.

Tal fato parece ser facilmente constatado nos núcleos habitacionais estudados. De início, todas

as casas são idênticas, "há uma composição paciente e constante da casa no sentido de arrancá-la à 'racionalização' e ao código imposto". (1987, p.31)

Afirmção semelhante pode ser encontrada no Plano Escolar da escola "Antonio Reginato" (que atende um núcleo habitacional) quando na caracterização do bairro, encontra-se a preocupação constante por parte dos moradores em reformar as casas, torná-las mais espaçosas, belas e aconchegantes.

Dos 101 sujeitos que informaram qual era o número de cômodos de suas casas, temos a seguinte distribuição:

Tabela n.o 7 - Distribuição dos sujeitos por escolas, segundo o número de cômodos da residência:

n.o cômodos escola	4 cômodos	5 cômodos	6 cômodos	7 ou + cômodos	total
A. R.	2	15	19	24	60
%	3,3	25,0	31,7	40,0	100,0
S.R.C.	1	16	8	5	30
%	3,3	53,3	26,7	16,7	100,0
M.D.J.S.	2	4	1	4	11
%	18,1	36,4	9,1	36,4	100,0
TOTAL	5	35	28	33	101
%	5,0	34,6	27,7	32,7	100,0

$$\chi^2_{\text{calc.}} = 14,07$$

$$\chi^2_{\text{tab.}} = 12,59$$

$$gl. = 0,05$$

Os dados parecem mostrar que, se a grande maioria dos sujeitos reside em moradias com cinco ou mais cômodos (95%), sendo próprias ou em vias de sê-lo, haveria uma certa discrepância com o N.S.E. levantado. Uma avaliação mais correta, no entanto, seria provavelmente obtida não pelo número de cômodos, mas pela área construída que é de cerca de 40m², segundo alguns moradores desses bairros. De qualquer forma, este dado indica moradias estruturadas com quarto, sala, cozinha, banheiro. O teste de χ^2 demonstrou haver uma relação significativa entre as escolas e o número de

cômodos das residências dos sujeitos pesquisados.

O presente estudo parece evidenciar que o expropriado econômico é o expropriado cultural. São, portanto, as matizes de sua classe social que determinam as chances de acesso (ou não) e aquisição à cultura elaborada.

4.1 A realidade do aluno trabalhador do ensino noturno
O que ocorre efetivamente e se constitui a realidade do aluno trabalhador. Em outras palavras, quais são as suas motivações, suas necessidades, suas possibilidades, e sua maneira particular de encarar o dia-a-dia, de conciliar situações conflitantes, enfim, tentar perceber o processo de adaptação que faz é peculiar. Este question foi traçado a partir da visão do próprio aluno. Através de algumas questões inseridas no Questionário Informativo (Anexo I) e das entrevistas, procuramos responder as seguintes indagações. Qual o motivo que leva esses adolescentes, já inseridos no mercado de trabalho, a procurarem uma escola noturna e dar continuidade a seus estudos? Qual a situação atual desses contingente, ou seja, esses adolescentes estão realmente inseridos no mercado de trabalho? Qual o motivo que os levou a condição de trabalhadores antes de concluírem os seus estudos? Qual o tipo de trabalho que realizam? Gostam deste trabalho? Qual a sua situação funcional (registro em carteira, estabilidade, onde em que começaram, etc.)? Como conseguem, no dia-a-dia, conciliar o tempo entre essas duas atividades? Há tempo para o lazer?

4.1 Por que estudam?

Quando indagados sobre o que os motivava a estudar, cada sujeito deu uma ou mais respostas que, em seu conjunto, apontam para o anseio comum entre a população brasileira que é o de ascensão social através da formação acadêmica, ou do Diploma. Na maioria absoluta das respostas prevaleceu evidentemente o estudar como meio para a obtenção de condições de vida mais favoráveis no futuro. Assim é que 49 respostas indicavam um futuro melhor, 21 ansiavam profissão e/ou emprego melhor, 17 alegavam que a realidade social exige pessoas com melhor formação acadêmica e 14 afirmam em "ser alguém na vida". Essa última afirmação chamou-nos a atenção, pois parece que para os sujeitos em estudo, aqueles que não têm acesso à educação formal, não são "nada".

Algumas das respostas obtidas fogem um pouco das acima citadas. Para adquirir novos conhecimentos recebem 17 indicações, por gostar 10, para cursar uma faculdade 6, e por serem

4 A realidade do aluno trabalhador do ensino noturno

Na perspectiva de conhecer melhor a clientela em estudo, tentamos olhar com mais profundidade aquilo que ocorre efetivamente e se constitui a realidade do aluno trabalhador. Em outras palavras, quais são as suas motivações, suas necessidades, suas possibilidades, a sua maneira particular de encarar o dia-a-dia, de conciliar situações conflitantes, enfim, tentar perceber o processo de adaptação que lhes é peculiar. Este quadro foi traçado a partir da visão do próprio aluno. Através de algumas questões inseridas no Questionário Informativo (Anexo I) e das entrevistas, procuramos responder às seguintes indagações: Qual o motivo que leva esses adolescentes, já inseridos no mercado de trabalho, a procurarem uma escola noturna e dar continuidade a seus estudos? Qual a situação atual desse contingente, ou seja, esses adolescentes estão realmente inseridos no mercado de trabalho? Qual o motivo que os levou a condição de trabalhadores antes de concluírem os seus estudos? Qual o tipo de trabalho que realizam? Gostam deste trabalho? Qual a sua situação funcional (registro em carteira, estabilidade, idade em que começaram, etc.)? Como conseguem, no dia-a-dia racionalizar o tempo entre essas duas atividades? Há tempo para o lazer?

4.1 Por que estudam?

Quando indagados sobre o que os motivava a estudar, cada sujeito deu uma ou mais respostas que, em seu conjunto, apontam para o anseio comum entre a população brasileira que é o da ascensão social através da formação acadêmica, ou do Diploma. Na maioria absoluta das respostas percebemos nitidamente o estudar como meio para a obtenção de condições de vida mais favoráveis no futuro. Assim é que 49 respostas indicavam um futuro melhor, 21 assinalavam profissão e/ou emprego melhor, 17 alegavam que a realidade social exige pessoas com melhor formação acadêmica e 24 falaram em “ser alguém na vida”. Essa última afirmação chamou-nos a atenção, pois parece que para os sujeitos em estudo, aqueles que não têm acesso à educação formal, não são ‘nada’.

Algumas das respostas obtidas fogem um pouco das acima citadas. Para adquirir novos conhecimentos recebeu 17 indicações, por gostar 10, para cursar uma faculdade 6, e por serem



obrigados ou incentivados pela família, 4.

Destacamos alguns depoimentos que ilustram as colocações acima:

•Por um futuro melhor:

"Olha, tem várias coisas: a gente quer subir na vida, quer ser alguém melhor, quer poder prestar vestibular, fazer uma faculdade, quer fazer tantas coisas, pra não ser discriminada diante da sociedade..., se você não consegue ter pelo menos o 2.o grau completo, você é totalmente discriminado. Pra qualquer emprego, lixeiro, qualquer coisa, você precisa ter o 2.o Grau pra prestar concurso; é o mínimo, então, qualquer faculdade que você fizer hoje, você é tratado com um pouco mais de respeito, então, não pra se impor na sociedade, mas pra ter melhores condições". (Eliza, 17 anos)

"Eu estudo ... porque eu quero uma profissão melhor, um cargo melhor na vida. Eu acho que só vou conseguir com estudo. (Íraci, 19 anos)"

Uma aluna, Marineide de 19 anos, diz que às vezes questiona o "estudar". São palavras dela:

"Eu estudo pra ter um futuro melhor. Só que sei lá, às vezes eu penso que o estudo não vale nada, porque por exemplo, as minhas irmãs, fizeram até o 3.o colegial, fizeram cursinho, todas estão aí, nesses serviços, servicinho de fábrica, mas sei lá, eu gosto de estudar".

•Ser alguém na vida.

"Ah, eu estudo mais pra ser alguém na vida né; porque se a gente não estuda, a gente não é ninguém". (Marcia, 16 anos)

Ah, eu penso assim, que eu estudo porque a vida está difícil né, ...sem o estudo a gente não está conseguindo nada ultimamente. Tem que estudar, porque senão..." (Cristina, 17 anos)

E Junior, de 16 anos diz:

"...se eu não estudar, eu não vou ser nada né, estudar pra ser alguma coisa, pra tentar ser alguma coisa, né, quando eu crescer. Fazer uma Faculdade, tudo".

•Profissão/emprego melhor:

José Augusto de 16 anos, diz ser

"...importante estudar mas tem que saber bem o que vai fazer, entende, porque senão, igual professor hoje em dia, está uma droga! Você estuda, estuda, paga faculdade e depois vai trabalhar e ganha uma micharia, ganha o que você pagava por mês na faculdade, ou menos até".

Realidade social: os alunos entendem que a realidade social demanda por pessoas instruídas e que cada vez exige mais estudo.

"Eu estudo porque, hoje em dia, pra qualquer serviço, alguma coisa que a gente for procurar assim, no mínimo tem que ter 8.a série. Se a gente for procurar um serviço, eles vão pedir uma coisa: certificado de 8.a série; se não tem, já fala 'não dá'!" (Ernani, 16 anos)

•Adquirir novos conhecimentos:



"É através da escola que a gente aprende muita coisa e é através da escola que a gente adquire uma formação" (João, 29 anos)

"...eu estudo porque eu quero aprender muita coisa, e saber assim, desenvolver a minha cabeça, problema intelectual né. Então, preciso desenvolver mais, para saber mais das coisas, para conhecer o mundo, comunicar com outras pessoas, se comportar entre elas...trabalhar juntos, como elas, como todo mundo está fazendo atualmente, hoje, eu pretendo fazer isso aí também. Eu estudo porque eu quero saber e aprender, ... o que interessa mais mesmo é aprender, é saber o que é aquilo que está passando no momento, para a gente saber mais tarde" (Rogério, 19 anos)

4.2 Por que trabalham?

Uma outra reflexão que pareceu-nos bastante pertinente diz respeito aos motivos que levaram esses adolescentes a ingressarem no mundo do trabalho, como empregados, sem sequer terem terminado a sua formação escolar básica.

Esperávamos para esta colocação que a precariedade econômica predominasse entre as possíveis causas apontadas pelos sujeitos. No entanto, a essa questão, 26 alunos responderam que trabalham por querer, gostar, e por vontade própria.

Outros quatorze falaram da independência financeira, mas que aqui deve ser entendida como uma forma de ter atendidas as necessidades de roupa, calçado, material escolar, as poucas formas de lazer que a família quase nunca pode financiar. Não "querem amolar" os pais!

Quando perguntamos por que precisam trabalhar, as respostas estão ligadas à:

- garantia do futuro;
- independência financeira (mais uma vez);
- idade ("vai chegando uma idade"...).

Apenas 22 alunos alegaram que a necessidade de trabalhar está ligada às demandas familiares. Comparando estes dados aos obtidos através do Questionário Informativo, quando cerca de 80% dos sujeitos informaram que contribuíam para a renda familiar (Tabela n.º 11) transparece uma certa incoerência inerente aos sujeitos ou apenas na forma como se expressaram.

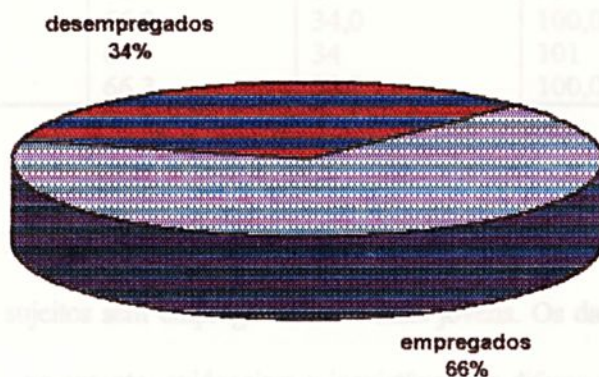
Dentre os que apontaram trabalhar por necessidade, destacamos o depoimento de Rosalvo, 17 anos:

"Eu, foi mais por necessidade, porque a minha família é bem grande e de um jeito ou de outro, eu teria que enfrentar isso de frente."

4.2.1 Situação atual de trabalho.

Quanto à situação atual de trabalho, tivemos os seguintes resultados:

Gráfico n.º 5 - Distribuição dos sujeitos segundo à situação atual de trabalho.



O Gráfico n.º 5 indica que a grande maioria dos sujeitos encontra-se empregada (66,3%). Entretanto, supondo-se que o primordial motivo que leva um adolescente a optar pela escola noturna seja a possibilidade de acumular estudo e trabalho, era de se esperar que a maioria absoluta dos sujeitos se enquadrasse nessa condição. Os dados não confirmaram esta expectativa, refletindo, provavelmente, o momento econômico que vivemos, em que grande parte da população em condições de trabalho está desempregada.

Considerando-se, ainda, a possível desigualdade de oportunidades de trabalho entre os sexos, pesquisou-se estas duas variáveis e não se evidenciou diferenças estatisticamente significantes, ou seja, a proporção de sujeitos empregados é praticamente a mesma, para ambos os sexos, já que a escola noturna recebe justamente os que estão no mercado de trabalho e não os que estão fora dele.

Tal fato é comprovado pelo teste χ^2 que aceita a hipótese de não haver dependência entre sexo e situação atual de emprego.

Tabela n.º 8 - Distribuição dos sujeitos segundo a situação atual de trabalho e o sexo.

situação de emprego sexo	empregado	desempregado	total
masc.	32	16	48
%	66,7	33,3	100,0
fem.	35	18	53
%	66,0	34,0	100,0
total	67	34	101
%	66,3	33,7	100,0

$$\chi^2_{\text{calc.}} = 0,006$$

$$\chi^2_{\text{tab.}} = 3,84$$

$$gl. = 0,05$$

Tomando-se como base a incidência relativamente alta de sujeitos desempregados, era possível supor que haveria mais sujeitos sem emprego entre os mais jovens. Os dados da Tabela n.º 9 e o resultado do teste de χ^2 , no entanto, evidenciam a inexistência de diferenças significativas entre as situações de emprego e desemprego em relação às diferentes faixas etárias.

Tabela n.º 9 - Distribuição dos sujeitos segundo a situação atual de trabalho e a idade.

situação atual de emprego idade	empregado	desempregado	total
14	12	06	18
%	66,7	33,3	100,0
15	09	05	14
%	64,2	35,8	100,0
16	18	08	26
%	69,2	30,8	100,0
17	12	06	18
%	66,7	33,3	100,0
18	09	05	14
%	64,2	35,8	100,0
19 ou +	07	04	11
%	63,6	36,4	100,0
total	67	34	101

$$\chi^2_{\text{calc.}} = 2,08$$

$$\chi^2_{\text{tab.}} = 13,07$$

$$gl. = 0,05$$

Pesquisou-se ainda uma possível correlação entre N.S.E. e emprego/desemprego. Os dados porém, não indicaram diferenças, uma vez que, para todas as classes sócio-econômicas, observou-se uma porcentagem predominante de empregados.

O teste de χ^2 confirmou não haver relação estatisticamente significativa entre o N.S.E. dos sujeitos pesquisados e a situação atual de trabalho: emprego e desemprego.

Tabela n.º 10 - Distribuição dos sujeitos segundo a situação atual de trabalho e o N.S.E.:

situação atual de emprego N.S.E.	empregado	desempregado	total
B	02	01	03
%	66,7	33,3	100,0
C	32	20	52
%	61,5	38,5	100,0
D + E	33	13	46
%	71,7	28,3	100,0
total	67	34	101
%	66,3	33,7	100,0

$$\chi^2_{\text{calc.}} = 1,14$$

$$\chi^2_{\text{tab.}} = 5,99$$

$$gl. = 0,05$$

4.2.2 Contribuição para com a renda familiar.

Em relação à possível contribuição que os adolescentes atualmente empregados prestam para a manutenção da família, os dados indicam que é bastante significativa, uma vez que 86,6% deram uma resposta positiva.

Gráfico n.º 6 - Distribuição dos sujeitos segundo contribuição para com a renda familiar



contribui
86,6%

Comparando-se estes dados com as informações obtidas nas entrevistas, quando indagados sobre o motivo que os levava a trabalhar, apenas 32,8% dos sujeitos alegaram que o faziam para

“ajudar a família”. Os demais distribuíram-se entre “por querer” e “por vontade própria” (38,8%); “para ser independente financeiramente” (20,8%) e “para aprender uma profissão” (7,6%). É interessante notar, entretanto, que embora 86,6% dos sujeitos contribuam para a renda familiar, apenas 32,8% do que total sujeitos parecem ter consciência disso, já que 67,2% deles entendem que trabalham por motivos pessoais.

Uma outra questão seria saber se há alguma diferença entre o sexo do sujeito e sua parcela de contribuição para com a renda familiar. Em outras palavras, o rapaz estaria, por exemplo, trabalhando para ser independente e a moça para contribuir para com as despesas domésticas? Os dados indicam que não há tal diferenciação. (Tabela n.o 11)

Tabela n.o 11 - Distribuição dos sujeitos segundo o sexo e a contribuição para com a renda familiar.

contribuição para a renda familiar sexo	contribui	não contribui	total
masc.	28	04	32
%	87,5	12,5	100,0
fem.	30	05	35
%	85,8	14,2	100,0
total	58	09	67
%	86,6	13,4	100,0

$$\chi^2 \text{ calc.} = 0,046$$

$$\chi^2 \text{ tab.} = 3,84$$

$$gl. = 0,05$$

Mesmo sabendo que ambos os sexos contribuem de maneira significativa para com a renda familiar (cerca de 85% de seus salários), questionou-se se o índice de contribuição seria o mesmo. Os dados parecem evidenciar uma maior contribuição por parte dos sujeitos do sexo feminino. Vejamos, entre os sujeitos do sexo masculino, apenas 14,2% contribuem com mais da metade, enquanto que dentre os sujeitos do sexo feminino, 46,6% contribuem com mais da metade de seus salários.

Tais impressões são confirmadas ao aplicar-se o χ^2 , onde detectou-se haver relação estatisticamente significativa entre as variáveis sexo e proporção de contribuição.

Tabela n.o 12 - Distribuição dos sujeitos segundo o sexo e a proporção de contribuição para com a renda familiar.

proporção contribuição sexo	de	- da metade	metade	+ da metade	total
masc.	10	14	04	28	
%	35,8	50,0	14,2	100,0	
fem.	08	08	14	30	
%	26,7	26,7	46,6	100,0	
total	18	22	18	58	
%	31,0	38,0	31,0	100,0	

$$\chi^2_{\text{calc.}} = 7,36$$

$$\chi^2_{\text{tab.}} = 5,99$$

$$gl. = 0,05$$

Um outro dado por nós analisado foi a possível diferenciação entre a idade e a proporção de contribuição para com a renda familiar. Será que com mais idade o sujeito estaria trabalhando em função de suas próprias necessidades, desvinculando-se de suas obrigações familiares, ou ao contrário disso, adquirir mais idade o levaria a um aumento de suas responsabilidades para com sua família?

Podemos observar uma tendência de aumento da contribuição à medida que aumenta a idade, não confirmada, apenas para os sujeitos de 18 anos.

Tabela n.º 13 - Distribuição dos sujeitos segundo a idade e a proporção de contribuição para com a renda familiar.

nível de contribuição idade	- da metade	metade	+ da metade	total
14	07	01	01	09
%	77,8	11,1	11,1	100,0
15	02	03	02	07
%	28,6	42,8	28,6	100,0
16	05	03	06	14
%	35,7	21,4	42,9	100,0
17	03	06	03	12
%	25,0	50,0	25,0	100,0
18	05	01	02	08
%	62,5	12,5	25,0	100,0
19 ou +	02	01	05	08
%	25,0	12,5	62,5	100,0
Total	15	24	19	58
%	25,9	41,3	32,8	100,0

$$\chi^2_{\text{calc.}} = 25,08$$

$$\chi^2_{\text{tab.}} = 18,30$$

$$gl. = 0,05$$

A aplicação do χ^2 mostrou existir correlação estatisticamente significativa entre as idades dos sujeitos e a contribuição destes para a renda familiar.

O trabalho aparece na maioria dos relatos coletados por CARVALHO (1981) como iniciativa pessoal. Relutam em admitir que o trabalho é uma condição necessária para o sustento familiar: "é possível que, sentindo-se discriminados no ambiente escolar, considerem a condição de 'trabalhar por ser necessidade' como depreciativa" (1981, p.126). Essa visão pode ser reforçada nas colocações de alguns professores, que ficam penalizados com a situação enfrentada por seus alunos e os chamam de 'coitados', 'pobres dos alunos'.

O trabalho é tomado como fator de independência e liberdade. Entretanto, o trabalho para esses alunos, pode ser compreendido como atividade concreta, que permitirá a contribuição para suprir as necessidades básicas da família, bem como as suas demandas pessoais: "o trabalho deles ultrapassa o simples fazer, tem uma dimensão maior do que o estudo porque faz parte de uma engrenagem que desconhecem, da qual, no entanto, participam e na qual colaboram, mesmo sem seu pleno consentimento." (CARVALHO, 1981, p.129)

Da combinação trabalho e estudo, comumente o aluno fala que o emprego atual é provisório, mas que é ele quem garante o estudo e que sem este seria difícil (ou mesmo impossível em alguns casos), arcar com despesas, mesmo as básicas: *"A perspectiva de melhoria de salário, através do estudo, parece acomodar o aluno à situação salarial, já que a provisoriedade do pequeno ganho é quase lembrada como justificativa"* (CARVALHO, 1981, p.131)

Ainda conforme CARVALHO, *"trabalho e escola se interligam de tal modo na vida desses meninos, que é, por assim dizer, impossível falar de um sem lembrar do outro, não porque se completem, mas porque constituem o cotidiano sofrido..."* (p.131) e de enfrentamento dessa realidade.

Trabalham, pois precisam e querem estudar, então são procurados durante o dia intervalos, espaços às vezes como que roubados para estudar: é a tarefa realizada durante o horário de almoço; a lida rápida para a prova, escondida no trabalho. *"O tempo passa a ser o vigilante contínuo, os horários do trabalho e da escola são os guardiões das demais atividades"* (CARVALHO, 1981, p.134).

A necessidade de estudar é preeminente para os alunos e suas famílias. Estas últimas, apesar das dificuldades, forçam a escolarização dos filhos e por vezes fazem sacrifícios para que ela aconteça, uma vez que concebem como investimento - o que implica uma visão ingênua, dada a complexidade social, pois *"...afirmar a existência de uma igualdade de oportunidade para todos os que estudam no sentido de assegurar uma ocupação melhor ou regular, é incorporar uma ideologia essencialmente mistificadora"* e *"superar essa ideologia significa compreender que a educação não é capaz de modificar a classe social a que se pertence."* (CARVALHO, 1981, p.146)

4.3 Profissão

Interessou-nos ainda saber o que o mercado de trabalho tem a oferecer a esse contingente de trabalhadores, menores de idade, em sua grande maioria, e sem qualificação profissional.

Observamos (Tabela n.º 14) que a profissão mais citada entre os sujeitos da amostra foi a de

ANEXO II

CRITÉRIO ABA / ABIPEME DE CLASSIFICAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA : SISTEMA DE PONTOS

Tabela A

Fator	não possui	possui					
		01	02	03	04	05	06
televisor	0	2	4	6	8	10	12
rádio	0	1	2	3	4	5	6
banheiro	0	2	4	6	8	10	12
automóvel	0	4	8	12	16	16	16
empregada	0	6	12	18	24	24	24
aspirador de pó	0	5	5	5	5	5	5
máquina de lavar	0	2	2	2	2	2	2

Grau de instrução do chefe da família	n.o de pontos
até o primário incompleto	0
até o ginásio incompleto	1
até o colegial incompleto	3
até o superior incompleto	5
com superior completo	10

Tabela B - definições de classe

Classe	pontos
A	35 ou -
B	21 a 34
C	10 a 20
D	05 a 09
E	00 a 04

ANEXO III

Roteiro de entrevista

1 Introdução:

Estamos aqui para conversar sobre a sua escola e o seu trabalho.

2 Itens a serem observados durante a entrevista:

- o nome do entrevistado;
- porque estuda;
- porque trabalha;
- como resolve a situação entre o trabalho profissional e o estudo;
- como fez para realizar as tarefas e os trabalhos escolares;
- como arruma tempo para se preparar para as provas;
- casos de repetência e a repercussão na vida do aluno;
- se há vontade de parar os estudos e porquê;
- como sente a escola;
- o que falta na escola;
- o que realiza nos finais de semana;
- o que pretende fazer para o futuro;
- qual a profissão que pretende exercer;
- fazer um pequeno histórico da atividade profissional (quando, como e onde começou; se é registrado);
- descrever o trabalho que executa no dia-a-dia;
- se a escola tem sido útil para o desenvolvimento e em que ela ajuda no trabalho.
-

ANEXO III

Rotelro de entrevista

1 Introdução:

Estamos aqui para conversar sobre a sua escola e o seu trabalho.

2 Itens a serem observados durante a entrevista:

- o nome do entrevistado;
- porque estuda;
- porque trabalha;
- como resolve a situação entre o trabalho profissional e o estudo;
- como fez para realizar as tarefas e os trabalhos escolares;
- como arruma tempo para se preparar para as provas;
- casos de repetência e a repercussão na vida do aluno;
- se há vontade de parar os estudos e porquê;
- como sente a escola;
- o que falta na escola;
- o que realiza nos finais de semana;
- o que pretende fazer para o futuro;
- qual a profissões que pretende exercer;
- fazer um pequeno histórico da atividade profissional (quando, como e onde começou; se é registrado);
- descrever o trabalho que executa no dia-a-dia;
- se a escola tem sido útil para o desenvolvimento e em que ela ajuda no trabalho.

operário (25,3%), seguida de vendedor (19,4%) e escriturário (11,9%). Nestas três profissões, concentram-se quase 60% dos sujeitos pesquisados (56,7%).

Como era de se esperar, considerando-se as características da amostra, as 15 profissões citadas então ligadas ao setor terciário de produção.

Foi verificado ainda se havia alguma diferenciação no trabalho exercido para sujeitos de diferentes sexos. Os dados apontam algumas profissões exercidas apenas pelo sexo feminino (babá, recepcionista, doméstica, auxiliar de recreação, e fiscal da zona azul) e outras exclusivamente exercidas pelo sexo masculino (boy, pintor, garçom, metalúrgico, mecânico, repositor), sendo que algumas delas estão tradicionalmente vinculadas ao sexo, como por exemplo babá.

Tabela n.º 14 - Distribuição dos sujeitos segundo o sexo e os tipos de profissão.

sexo profissão	masc.	%	fem.	%	total	%
operário(a)	05	15,6	12	34,3	17	25,3
vendedor(a)	07	21,9	06	17,0	13	19,4
escriturário (a)	03	9,4	05	14,3	08	11,9
balconista	04	12,5	03	8,6	07	10,4
boy	05	15,6	-	-	05	7,5
babá	-	-	02	5,7	02	3,0
pintor	02	6,3	-	-	02	3,0
garçom	03	9,4	-	-	03	4,5
recepcionista	-	-	02	5,7	02	3,0
doméstica	-	-	03	8,6	03	4,5
metalúrgico	01	3,1	-	-	01	1,5
mecânico	01	3,1	-	-	01	1,5
repositor de supermercado	01	3,1	-	-	01	1,5
auxiliar de recreação	-	-	01	2,9	01	1,5
legionária zona azul	-	-	01	2,9	01	1,5
total	32	100,0	35	100,0	67	100,0

Dentre os sujeitos do sexo masculino, a profissão mais citada foi a de vendedor (21,9) e para os do sexo feminino, foi a de operária (34,3%).

Quanto ao posicionamento dos sujeitos em relação ao trabalho que realizam, a grande maioria dos alunos entrevistados preferiu dar as respostas "gosto", "não gosto", "mais ou menos", sem comentários mais esclarecedores ou profundos. Trabalham por necessidade, quase sempre sem opção de escolha e todos desejam um emprego melhor e estudam por isso, com esse objetivo.

Dentre os que afirmaram gostar do que fazem, destacamos:

- trabalha como balconista em uma farmácia e deseja ser farmacêutico.
- trabalha no bar do pai. Aprecia a liberdade que tem e a mesada de toda semana.
- trabalha como repositor de supermercado há mais ou menos seis anos. Conhece toda a rotina

de um supermercado.

- trabalha artesanalmente, confeccionando presilhas.
- trabalha em um banco, na parte de escritório. Está aprendendo várias coisas, conhecendo pessoas.

Dentre os que afirmaram não gostar, destacamos:

- balconista de loja. Diz ser "sossegado, mas que não era bem o que queria."
- operária: Reclama que o seu trabalho "é repetitivo".
- balconista, mas "o que queria mesmo é outra coisa!"

No que diz respeito à situação funcional, interessou-nos saber como se inserem esses adolescentes nas exigências da lei trabalhista. Em outras palavras, estão legalmente registrados nas empresas onde trabalham?

Os dados apontam que apenas metade dos sujeitos (51%) trabalham com registro em carteira. Esses dados estão coerentes com a situação dos trabalhadores em geral. Publicação do jornal O Estado de São Paulo (30/03/93, p.4) traz dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 1990, segundo os quais "apenas 51,42% dos trabalhadores empregados nas três principais regiões metropolitanas do país tinham carteira assinada".

Investigamos ainda a possibilidade de haver alguma diferenciação entre sexo e situação funcional.

A tabela n.º 15 aponta uma pequena predominância de sujeitos registrados do sexo masculino (59,3%) sobre os do sexo feminino (40,0%).

A aplicação do χ^2 não estabeleceu relação de significância entre as variáveis sexo e registro em

carteira.

Tabela n.º 15 - Distribuição dos sujeitos segundo sexo e registro em carteira:

registro em carteira sexo	registrado	não registrado	total
masc.	19	13	32
%	59,3	40,7	100,0
fem.	14	21	35
%	40,0	60,0	100,0
total	33	34	67
%	49,2	50,8	100,0

$$\chi^2_{\text{calc.}} = 2,52$$

$$\chi^2_{\text{tab.}} = 3,84$$

$$\text{gl.} = 0,05$$

Por outro lado, seria interessante saber se o registro em carteira se dá de forma regular em todas as idades.

Conforme a Tabela 16 indica, para os sujeitos com idade inferior a 16 anos, a situação de “não registro” é predominante sobre a de “registro”. Já para os sujeitos com idades de 17 ou mais anos, a situação é inversa, o registro em carteira predomina. Os dados parecem confirmar a difundida suspeita de que a classe patronal parece mesmo não levar à sério a exigência de registro para os mais jovens.

O teste de χ^2 indicou existir correlação estatisticamente significativa entre a idade e o registro em carteira dos sujeitos pesquisados.

Tabela 16 - Distribuição dos sujeitos por idade segundo o registro em carteira:

registro em carteira idade	sim	não	total
16 ou menos	14	25	39
%	35,9	64,1	100,0
17 ou mais	19	09	28
%	67,9	32,1	100,0
total	33	34	67
%	49,2	50,8	100,0

$$\chi^2_{\text{calc.}} = 7,74$$

$$\chi^2_{\text{tab.}} = 11,07$$

$$\text{gl.} = 0,05$$

Interessou-nos ainda verificar a idade que os nossos sujeitos tinham quando assumiram a

condição de trabalhadores.

A Tabela abaixo aponta que cerca de 30% da população em estudo já trabalhava com 13 anos ou menos, enquanto que apenas 15% começaram a trabalhar com 16 e 17 anos.

Tabela n.o 17 - Distribuição dos sujeitos segundo a idade em que começaram a trabalhar.

Idade (anos)	n.o sujeitos	% total
11	07	7,0
12	10	9,9
13	19	18,8
14	34	33,6
15	16	15,8
16	12	11,9
17	03	3,0

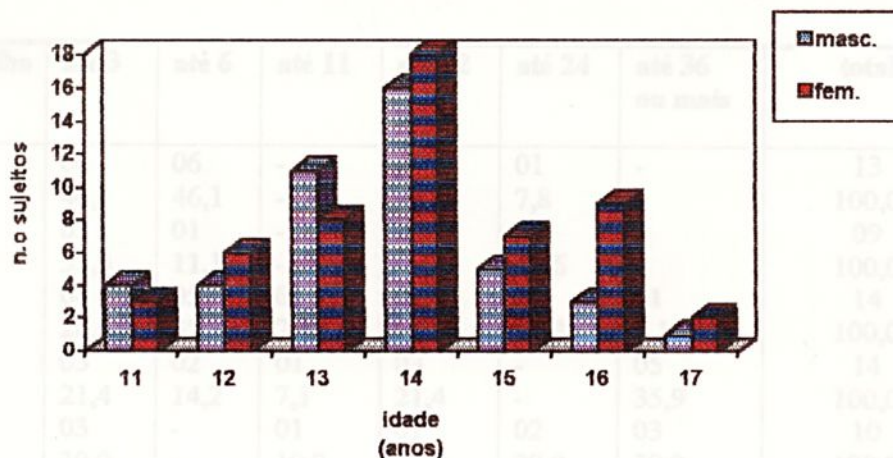
Destacamos ainda que a maioria dos sujeitos (69,3%) apontou como sendo de 14 anos, ou menos, a idade em que começaram a trabalhar.

O fato de significativo número de sujeitos entrarem no mercado de trabalho ainda bem jovens é elucidado nos depoimentos de alguns alunos, ou seja, de que “quanto antes, melhor”, colocação esta um tanto inocente, mas que explicita ainda mais a necessidade destes adentrarem no mercado assalariado e, assim, darem a contribuição para o sustento de suas famílias, bem como o ter um pouco asseguradas, as suas demandas pessoais.

Procuramos ainda verificar se essa realidade é a mesma para ambos os sexos (Gráfico n.o 7). Os dados indicam uma ligeira predominância de sujeitos do sexo masculino sobre o feminino em relação a idade inicial de trabalho (8,4% e 5,7% respectivamente) para os de 11 anos.

A análise estatística, no entanto, não confirmou diferenças significantes entre os sexos, para nenhuma das idades.

Gráfico n.º 7 - Distribuição dos sujeitos por idade em que começaram a trabalhar, segundo sexo.



$$\chi^2_{\text{calc.}} = 4,48$$

$$\chi^2_{\text{tab.}} = 12,59$$

$$gl. = 0,05$$

Foi possível ainda investigar a questão da rotatividade no emprego, correlacionando esta variável à idade dos sujeitos.

A Tabela n.º 18 indica que quanto maior é a idade, maior é o tempo de permanência no trabalho. Vejamos, tomando como parâmetro os sujeitos de 14 anos de idade: 92,2% estão trabalhando há 6 meses e apenas 7,8% há até 24 meses. Já para os de 19 anos ou mais, 42,8% até estão trabalhando há até 36 ou mais meses.

Se considerarmos o total, pouco mais da metade (52,1%) está trabalhando há seis meses, enquanto que 32,9% - uma parcela razoável - está há 24 ou mais meses.

Podemos notar também que quase 30,0% dos sujeitos pesquisados estão empregados no período comumente conhecido como de “experiência” (até três meses).

Mediante a aplicação do χ^2 , verificou-se existir uma relação estatisticamente significativa entre a idade e o tempo no trabalho atual.

Tabela n.º 18 - Distribuição dos sujeitos segundo a idade e o tempo no trabalho atual.

tempo no trabalho atual idade	até 3	até 6	até 11	até 12	até 24	até 36 ou mais	total
14	06	06	-	-	01	-	13
%	46,1	46,1	-	-	7,8	-	100,0
15	03	01	-	-	05	-	09
%	33,3	11,1	-	-	55,6	-	100,0
16	04	05	01	01	02	01	14
%	28,6	35,7	7,1	7,1	14,4	7,1	100,0
17	03	02	01	03	-	05	14
%	21,4	14,2	7,1	21,4	-	35,9	100,0
18	03	-	01	01	02	03	10
%	30,0	-	10,0	10,0	20,0	30,0	100,0
19 ou mais	01	01	01	01	-	03	07
%	14,3	14,3	14,3	14,3	-	42,8	100,0
TOTAL	20	15	04	06	10	12	67
%	29,8	22,3	6,0	9,0	14,9	18,0	100,0

$$\chi^2_{\text{calc.}} = 56,70$$

$$\chi^2_{\text{tab.}} = 37,65$$

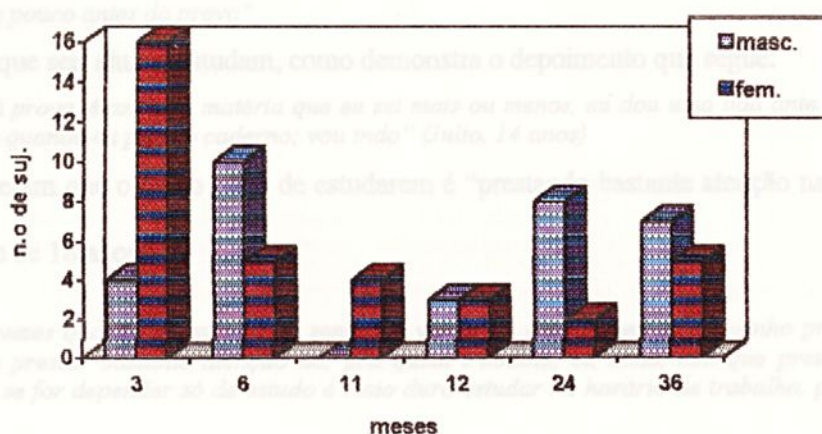
$$gl. = 0,05$$

Indagamos se haveria ainda diferenciação no que diz respeito ao sexo do sujeito e à variável permanência no emprego.

Os dados indicam que, para os sujeitos deste estudo, haveria uma maior permanência no mesmo emprego entre os sujeitos do sexo masculino, do que entre os do sexo feminino. Vejamos: até seis meses de tempo de trabalho, há uma predominância no número dos sujeitos do sexo feminino (60,0%), sobre os do masculino (43,7%); a partir dos doze meses ou mais, há uma inversão, ou seja, para o sexo masculino, temos o índice de 56,3% e uma taxa consideravelmente mais baixa do tempo de trabalho atual para o sexo feminino (40,0%).

A aplicação do teste estatístico do χ^2 revelou haver uma relação significativa entre as variáveis sexo e tempo no trabalho para os sujeitos pesquisados.

Gráfico n.o 8 - Distribuição dos sujeitos segundo sexo e o tempo de permanência no trabalho atual.



$$\chi^2 \text{ calc.} = 14,75$$

$$\chi^2 \text{ tab.} = 11,07$$

$$gl. = 0,05$$

4.4 Conciliação trabalho e estudo:

Os dados até aqui apresentados permitem visualizar o perfil da clientela em estudo. Diante do quadro traçado é pertinente indagar como estes adolescentes conseguem operacionalizar o tempo para desempenhar concomitantemente os papéis de trabalhadores e estudantes. Em outras palavras, quando é que fazem suas tarefas, estudam para as provas, freqüentam biblioteca, realizam pesquisas ?

Com relação ao tempo encontrado para realizar as atividades escolares, obtivemos os seguintes depoimentos: 42 alunos disseram utilizar o horário de almoço para essas atividades. Outros 18 afirmam ser o final de semana. Doze colocam que aproveitam qualquer tempo livre. Vejamos duas dessas colocações:

"...a gente sempre arranja um tempinho né; querendo, sempre arranja" (Patrícia, 14 anos)

*"...um tempinho que tenho, estou com o caderno na mão né, mas tem dia que não dá mesmo".
(Márcia, 19 anos)*

Entre a saída do trabalho e início da aula, é o tempo encontrado por mais doze alunos-trabalhadores. Nove aproveitam a noite, mas quando chegam da escola. Vejamos um exemplo:

"...quando, tipo semana de prova assim, eu fico à noite, hora que eu chego da escola, e quando tem prova assim no dia, eu fico à noite" (Cristian, 15 anos)

Sete alunos disseram que aproveitam “às vezes” o tempo, no próprio trabalho:

“Um pouco antes da prova”

É assim que seis alunos estudam, como demonstra o depoimento que segue:

“Prá prova, é assim, a matéria que eu sei mais ou menos, eu dou uma lida antes, e vai indo. De vez em quando eu pego o caderno; vou indo” (Julio, 14 anos)

Seis disseram que o único meio de estudarem é “prestando bastante atenção nas aulas”. Assim fala Alexandre de 18 anos:

“às vezes quando dá eu estudo, senão eu venho na escola mesmo, eu venho preparado, eu tenho que prestar bastante atenção né; pra quem trabalha, eu acho, tem que prestar bastante atenção e se for depender só de estudo é meio duro estudar no horário de trabalho, por causa do tempo.”

“Qualquer tempinho que tiver na classe”, precisa ser aproveitado, segundo seis alunos.

Pelo menos outros 4 confessaram que quem realiza os seus trabalhos são amigos, irmãos e esposa - em um caso.

Quatro alunos trabalham em um período (manhã ou tarde) e aproveitam o outro livre para estudar e etc.

As aulas vagas também são aproveitadas por três alunos como tempo disponível para as atividades escolares.

Três alunos afirmaram que às vezes faltam à aula para poder estudar. Outros dois colocam que só estudam quando têm prova. “É muito corrido”, reclamam dois alunos:

“Tarefa assim, tem mais no final de semana. Quando é no começo da semana, eu faço um pouco à noite, depois que eu chego da escola e um pouco eu faço na hora de almoço, no serviço. E prova, então, eu estudo mais na hora do almoço. Pego ônibus direto da firma, aí chego em casa cedo. É muito corrido!” (Hudson, 16 anos)

O outro:

“...quando eu trabalhava, na hora do almoço era só prá estudar; comia que nossa, quase engasgava, mas tinha que estudar e também a gente estudando rápido, chegava em casa à noite, depois da escola, na prova seguinte estudava. Era assim, final de semana também, direto estudando, não tinha tempo nem de sair”. (Cristina, 17 anos)

Pelo menos seis falaram da correria que levam :

“Os que trabalham não têm tempo: saem do serviço, já com o material nem passa em casa, não janta; toma sopa na escola. Vai tomar banho é onze horas da noite porque não tem tempo” (Neuza, 15 anos)

“Como a maioria do pessoal trabalha, tudo, chega aqui na escola cansado, não tem vontade



de estudar, então, são esforçados, tentam fazer as coisas". (Patricia, 14 anos)

"É mais difícil poder estudar, tem que chegar em casa, estudar pra no outro dia ter prova e tal, é difícil e corrido" (Tatiane, 14 anos)

E são estas as últimas colocações de alguns alunos no que diz respeito ao tempo encontrado para as atividades da escola:

"Tudo não dá"; "tudo não consegue"; "levanto mais cedo e estudo"; "não janto e estudo"; "aproveito o trajeto do ônibus", e o último, "participo dos trabalhos em grupos".

As respostas obtidas junto aos alunos nos permitem concluir que os nossos sujeitos se sentem mais trabalhadores do que estudantes. A maioria absoluta indica que a vida é muito corrida e que dispõem de pouquíssimo tempo. Na verdade, pode-se dizer que estes alunos são freqüentadores de escola, que investem no estudo um mínimo que lhes garanta a passagem para a série seguinte.

Sabemos, no entanto, que freqüentar a escola é preciso, estudar é necessário. Sabe-se que a busca do conhecimento não se dá somente durante e com as aulas, mas continua depois delas, no estudo individual. Nas pesquisas, nas leituras e nas tarefas. Como fica essa questão para estudantes que contam com pouquíssimo tempo livre? Os depoimentos abaixo ilustram ainda mais essa dificuldade.

"...porque eu sou assim, se eu pego, se eu vou pegar o caderno no sábado, eu vou ter prova na segunda-feira, eu esqueço tudo; é meio sistemático. Eu tenho que estudar no dia. Então, minhas provas, que eu estudo, faço durante o meu almoço e depois um pouco na classe, assim!" (Valéria, 18 anos)

"É muito difícil, professora, mas o negócio nosso é: chega, 'vai ter prova?' Tem! Que aula? Quarta aula! Ai já dá uma lida, guarda, estuda em cima da hora. Dá umas duas lidas assim, a gente só pega e tenta entender a questão que a professora colocou pra fazer a prova". (Clélio, 16 anos)

"Eu estudo só quando tem prova, porque eu preciso ajudar a mãe assim, quando chega assim das quatro horas em diante, até as sete, parece que a hora está passando correndo, então não dá tempo. Ai quando tem prova, a gente muitas vezes não pega, presta bastante atenção na aula, então dá pra pegar alguma coisa, ou senão dá uma lida no texto". (Silvana, 14 anos)

"Estudo só quando tem prova, é dois dias antes da prova. Arrumo um horário, umas duas horas". (José Alvaro, 16 anos)

"Quando marcam prova, uns dois dias antes, eu dou uma ladinha, depois no dia mesmo da prova, eu dou mais uma decoradinha do ponto, uma lida assim e eu faço a prova. Às vezes eu não vou muito bem, às vezes eu vou bem, melhor do que eu esperava". (Luciana, 16 anos)

Um aluno chega a confessar, que devido ao pouco tempo de que dispõe para as atividades da

escola, utiliza alguns recursos pouco ortodoxos. Vejamos:

"Bom, trabalho eu pago pra alguém fazer para mim, pra outras meninas; às vezes eu copio, porque pra você chegar pra uma pessoa e copiar dela, você tem que pagar. Bom, minhas colegas não cobram, mas eu sempre pago um refrigerante, um salgado, só pra... e às vezes, eu peço pra fazer". (Reinaldo, 16 anos)

Alguns alunos colocam que fazem as provas, à base da famosa "cola". Vejamos:

"...chega de repente uma prova, uma prova super difícil, você não sabe nada; eu de vez em quando, falar a verdade, de vez em quando eu preciso colar pra tirar nota, pra não repetir de ano, certo? Você precisa colar, mas não significa que você não saiba a matéria, não é isso, mas às vezes você precisa dar uma olhadinha aqui, uma olhadinha ali, sabe? (Reinaldo, 16 anos)

"Pra estudar, quando não faço umas colinhas...eu quebro o galho com umas colinhas e estudo um pouco assim, pra ter noção mais ou menos, eu vou levando assim, mas é difícil". (Luciano, 18 anos)

"Hoje eu estudo, hoje mesmo, hoje era pra mim ficar trabalhando até às onze horas, mas não fiquei; eu vim né, aí amanhã, amanhã infelizmente eu vou ter que faltar da escola. Não tem como eu não faltar; eu preciso do dinheiro, eu preciso ajudar em casa, por isso que às vezes eu paro de estudar, por causa do emprego também, porque eu não posso, de jeito maneira". (Naila, 19 anos)

E a outra aluna fala do quanto a "cola" tornou-se prática constante :

"Ah, hoje em dia, não é todos que estão com força de vontade pra continuar até o fim. Eles vão mais pra passar um tempo, pra ... falar assim: eu vou pra 8.a série, vou fazer o 3.o, o 2.o grau, você entendeu? Eles pensava assim, não se preocupam tanto, mais é na 'cola', não se preocupa em estudar, mas só que eles se esquecem se um dia forem prestar um concurso, não vai ter como colar, e a maioria, vamos supor, acho que noventa 90% noventa por cento do noturno é assim. " (Márcia, 19 anos)

A famosa "cola", que às vezes pode gerar "nota boa" e é prática comum entre os estudantes,

"...solapa a possível seriedade do trabalho escolar e sugere que, se o interesse é a 'devolução' dos conhecimentos, pouco importa a forma dessa devolução" (CARVALHO, 1981, p.153); Tal uso se constitui em constante preocupação e ponto de reflexão para todos aqueles que exercem a atividade docente.

Apesar da justificativa do trabalho para o baixo rendimento escolar, os alunos deixam claro que o que realmente desejam é passar pela escola.

Considerando a evolução da divisão social do trabalho, do desenvolvimento das técnicas de produção e dos modos de controle no interior do processo produtivo, a escola, segundo CARVALHO(1981), tem desempenhado uma *"tríplice tarefa na reprodução do trabalhador"*: permite que o indivíduo escolarizado tenha as condições para aprender no processo de trabalho e não

garante uma qualificação; reproduz o trabalhador como mero vendedor de sua força de trabalho e produz um indivíduo socializado, capaz, portanto, de consumir, do exercício do voto e de participar dos serviços públicos - sem críticas ou questionamentos.

De modo que os objetivos da escolarização no sistema de produção capitalista são os de reproduzir o trabalhador de que o sistema carece e que se inculque nele os comportamentos que traduzem a ideologia dominante. Daí, a necessidade de que haja um controle estatal sobre a escola: *... "controle que, sob a aparência de relativa autonomia na produção de sua própria hierarquia escolar, legitimiza o papel da escola na formação da hierarquia social e ocupacional"* (CARVALHO, 1981, p.164-165).

É impossível não relacionar a questão da falta de tempo para estudar à repetência escolar. Será que os expedientes apresentados são garantia de sucesso? É possível driblar o cansaço, o sono, o despreparo e as demais adversidades?

A repetência ao lado da evasão escolar, constitui um dos problemas mais graves do sistema escolar público, particularmente no 1.º grau. Apontamos anteriormente o alto índice de reprovação dos alunos que compõem a amostra do presente estudo.

Verificar o que leva à repetência é a preocupação nodal deste trabalho. Apesar de existir uma vasta literatura a respeito do assunto, interessava-nos levantar junto aos sujeitos pesquisados as causas e os motivos que os levaram a tal situação. Os alunos informaram que esta deveu-se a: 'bagunça' (8 sujeitos); 'preguiça de estudar' (5 sujeitos); 'por estar indo mal nas notas e disciplinas' (4 sujeitos); 'por desânimo' (2 sujeitos); 'muita falta' (2 sujeitos); 'doenças' (2 sujeitos); 'inadaptação na passagem da 4.ª para a 5.ª série' (1 sujeito); 'mudança de cidade' (1 sujeito); 'greve' (1 sujeito); e por 'conta do trabalho' (1 sujeito).

O fato de apenas um dos sujeitos declarar como motivo de sua repetência o trabalho pode causar certa estranheza. No entanto, podemos considerar que respostas como "estar mal em notas", "desânimo", "número elevado de faltas" parecem evidenciar que são resultantes do ato de trabalhar, ou seja, o pouco tempo disponível para estudar pode levar alguns indivíduos ao baixo rendimento; o

consumo de energia na atividade assalariada dificulta a disposição necessária para o estudo à noite, gerando faltas e desânimo.

Alguns depoimentos exemplificam bem as dificuldades geradoras da repetência:

"... foi mais por conta do trabalho, a gente chega cansado, não dá para prestar atenção na aula, não tem muito tempo para estudar para as provas". (Alex, 16 anos)

"O meu problema foi bagunça mesmo, porque, sei lá, época que eu estudava... não era mais moleque né, eu estava me transformando, aprendendo muita coisa e tal, se enrolando todo e acabei reprovando dois anos de bobeira". (José Augusto, 16 anos)

"...muda, você vem do primário, é um professor só pra te dar todas as aulas, você vem pra 5.a, 6.a série, é oito, nove professores pra te dar aula, então, aquilo muda... mexe bastante". (Ruy, 18 anos)

Como os casos de repetência repercutem na vida desses alunos? O "arrependimento" é o sentimento mais declarado para 15 sujeitos, 12 falam da "tristeza" por terem perdido um ou mais anos, outros 12 acrescentam o termo "chateado (a)" e pelo menos 8 comentam que é "horrível a sensação de quem repete". Seguem-se à esta lista outros conceitos como o de "desânimo" (4 sujeitos) e "inconformidade" (2 sujeitos).

No depoimento de Hudson (16 anos), notamos esse "desânimo" vivido:

"...é bem duro, que depois você tem de fazer outro ano, a mesma coisa".

Quanto à tristeza por terem perdido um ou mais anos, pinçamos a fala de dois alunos que delineiam bem esse momento:

"Eu me arrependi muito de ter saído da escola, porque hoje inclusive era pra eu estar fazendo o meu último acho né, vou fazer dezoito anos, já era pra ser o último ano, né. Então isso me atrasou bem." (Adriano, 17 anos)

"Se eu repito eu fico sentida, sabe, você fica assim, poxa, perdi tanto!" (Valéria, 18 anos)

Oito alunos aludiram que a entrada no mercado de trabalho e a conseqüente vinda para o período noturno os levaram a repetir, como segue:

"É, tinha o cansaço, porque a gente trabalhava chegava aqui" (escola) a disposição tinha né, mas parece que dava uma canseira na gente... de vez em quando, ficava dormindo na sala de aula aí, primeira aula" (Claudomiro, 17 anos)

"O problema é que não dava pra estudar mesmo. Aí não teve jeito, repeti mesmo" (Alexandre, 16 anos)

No que diz respeito às causas do abandono temporário, destacamos: 'falta de tempo para

estudar'; 'não tinha dinheiro para o material'; 'muita falta'; 'gravidez e casamento'; 'notas ruins'; 'para cuidar dos irmãos e mãe ir trabalhar'; 'comparava com a escola SENAI e desanimava'; 'não agüentou levar o SENAI e a escola juntos'; 'um problema com o professor'; 'conciliação trabalho - estudo' e 'dificuldades de aprendizagem'.

Exemplificando:

"Eu não agüentei, o serviço estava matando. Ai onde eu fui e desisti, parei de estudar; mas nesse ano voltei e aí coloquei a cabeça no lugar né, e falei assim: não, não vou parar. Esse esforço, pelo menos acaba. (José Alexandre, 18 anos)

"Era o que tinha que fazer uma escolha. Chegou o momento de eu fazer em escolha entre o trabalho e a escola; eu sai da escola e falei : não dá mais pra continuar estudando, eu tenho que sair e arrumar serviço"(João, 29 anos)

"No momento, era o que eu tinha que fazer, porque eu tinha que ajudar minha família, então eu tive que parar mesmo os estudos, mas agora estou arrependida viu, mas não tinha outra saída" (Márcia, 20 anos).

Dos alunos que alegaram dificuldades para com disciplinas específicas - e que os levaram muitas vezes a repetir- notificamos pelo menos 27 respostas, sendo 18 dessas "Matemática", 5 "Português", 3 "Geografia" e apenas 1 aluno declarou "História".

Alguns estudos têm mostrado que a repetência ocorre frequentemente em parcelas significativas das classes populares. Poder-se-ia colocar que esses resultados traçam um diagnóstico do quadro relativo à repetência e caberia aqui uma colocação no sentido de se chamar a atenção para a necessidade de pesquisas que aprofundem a questão social da repetência, pois ela não parece ser um fenômeno só escolar, mas estar intimamente ligada a outros determinantes.

4.5 Lazer

Para finalizar a caracterização da nossa clientela, interessou-nos ainda saber como estes adolescentes empregam o pouco tempo livre de que dispõem, ou seja, quais as suas formas habituais de lazer.

Os dados obtidos nas entrevistas indicam que um número expressivo deles não têm nenhuma forma de lazer, já que 62 disseram não sair de casa. Usam o tempo livre para descansar, dormir, ajudar em casa ou fazer as tarefas escolares.

Aqueles que afirmaram ter alguma forma de lazer ou diversão apresentaram formas bastante diversificadas, quais sejam:

Tabela n.º 19 - Distribuição dos sujeitos segundo forma de lazer indicada

lazer indicado	n.º sujeitos
assistir TV	57
prática de esportes	48
ouvir música	37
freqüentar barzinhos, lanchonetes, restaurantes, pizzarias e sorveterias	31
freqüentar danceterias ou boates	31
sair com amigos ou pais	27
atividades religiosas	20
leitura	9
namoro	7
visitas	7
outros (viagens, cinema "espaço cultural")	6

5 O ensino noturno na percepção de seus alunos

5.1 A escola pública noturna

Os alunos tiveram a oportunidade de verbalizar a sua maneira de ver, julgar e sentir a sua escola, não só como Instituição, mas de uma maneira mais particularizada emitiram suas opiniões sobre aspectos tais como a dinâmica em sala de aula, a didática e a qualidade de ensino.

Quando convidados a emitir suas impressões e representações sobre a escola, obtivemos os seguintes dados:

- trinta e seis alunos disseram que: "escola é boa!";
- dezenove confessaram: "gosto daqui!"
- quatorze entendem que "a escola é importante". Eis o exemplo de um depoimento:

"Aqui, a gente aprende várias coisas que pode (sic) ajudar em concursos...hoje em dia, qualquer coisa que a gente vai fazer, vai ter concurso. É útil, é bem útil!" (Ernani, 16 anos)

- dez acusaram que atualmente, a escola "dá muita liberdade para os alunos". Isto é o que fala

Rodrigo de 15 anos:

"Ah, eu acho que a Escola Estadual dá muita liberdade para os alunos, tal. Ele vai criando liberdade, vai achando que é o dono tal e vai. Está muito liberada a Escola, tinha que ser mais rigoroso".

- Outros dez preferiram dizer: "não tenho o que reclamar".
- nove, que "o ensino daqui é bom".
- seis acham o "lugar agradável".
- para mais seis, a escola é "lugar para aprender". Vejamos duas falas:

"A escola pra mim, é um lugar assim de educação, um lugar de ensino, pra aprender. A escola é o futuro da gente, dá o futuro pra gente, porque a gente vem aqui pra estudar, pra aprender". (Valéria, 18 anos)

"A escola não é uma prisão que todo mundo pensa, que tem que ir porque é obrigado, não, uma coisa que você vai aprender, que é bom pra você". (Luciana, 16 anos)

- três alunos se sentem "em casa".

-dois disseram que é um local onde: *"a gente vem e descarrega tudo"*.

-*"Conversar com as pessoas"*, este é o objetivo de dois alunos.

-outros dois consideram que a escola: *"dá um futuro melhor"*.

-*"O nível está bom, se comparado com outras escolas estaduais"*, exclamam dois alunos: um da "A. R." e outro, da "S.R.C."

-mais dois alunos acreditam que a escola é *"um caminho aberto para a nossa vida"*.

-três alunos elogiam a escola em que estudam e dizem *"ser uma das melhores onde estudaram"*.

Márcia, de 19 anos, da "A. R.", diz:

"Em termos de ensino, aqui é bem melhor, é... tipo aula vaga, não tem muito. Os professores sempre procuram se empenhar mais para não faltar, pra não atrapalhar o aluno né. É super diferente, em termos de ensino, é muito bom."

-Pelo menos quatro alunos falam da organização, que consideram boa e dos professores e diretores, como excelentes;

-dois alunos entendem a escola como um *"segundo lar"*, vejamos:

"Eu acho que a escola é uma casa; uma casa que a gente vem. A gente vem, conhece uma família né, porque está sempre ali, com aquelas pessoas, vendo todos os dias aquelas pessoas, os professores é uma mãe (sic), um pai, a escola é uma casa!" (Ellen, 16 anos).

Um aluno, afirma que *"o ensino está fraco"*. Um outro, que deveria ser melhor:

"Ah, eu acho que deveria ser bem melhor. Apesar que aqui, de manhã, o estudo é muito bom e à noite, os professores, igual, está todo mundo cansado, relaxam muito, eles largam". (Érica, 15 anos).

Cristiano, de 15 anos, diz que *"... a Escola Estadual não está tendo mais estudo bom como antes"*. E mais adiante, quando questionado *"o quê"* vai mal, ele prefere falar sobre o tempo das aulas e coloca: *"...o tempo de aula está bom quarenta minutos dá pra aproveitar bem né, só que eu não estou vendo aproveitação (sic) desses quarenta minutos"*.

Um outra aluna acredita que há descaso geral para com a escola. Vejamos:

"...eu acho que a Escola está acabando um pouco, né? Governo já não interessa mais pelas Escolas Públicas; os alunos não têm mais interesse, passar de ano pra eles é o que importa, decorar e passar de ano". (Anny Cristian, 17 anos).

Portanto, o que podemos depreender dos depoimentos desses alunos acerca da visão da Escola?

Geralmente podemos notar que existe mais uma referência ao ambiente físico e às relações que ocorrem no interior da mesma. As colocações são um tanto contraditórias: alguns dos entrevistados consideram-na "boa", outros que ela não tem sido "boa como antigamente". Vejamos:

"Minha mãe fala que antigamente a escola do Estado não era assim não, o ensino era forte..."(Renato, 16 anos).

Alguns preferem relacionar a escola a questões como: ela é importante, útil, que é um lugar pra se aprender, um caminho para a vida, local agradável, é ela quem dá um futuro melhor.

Apesar da vida que levam, acreditam que é através da escola que lograrão um futuro mais promissor, que compreende uma profissão melhor posicionada hierarquicamente, suplantando a posição atual. Com um emprego melhor, acreditam ainda, alcançarão outros bens como os possuídos por indivíduos de posições mais elevadas na hierarquia social. Reside aí, para os alunos trabalhadores, a utilidade da escola. Não compreendem que são outros os impedimentos de galgarem um tipo de vida mais digno, ou pelo menos, que fuja do padrão do mero suprimento das necessidades básicas, o que por si já não é pouco.

Os impedimentos são aqueles que provêm da sociedade mais ampla e que compõe o quadro caótico das camadas majoritárias da população, sobretudo nas últimas décadas. São, portanto, impedimentos sociais. Trabalho mal remunerado, gastos com transporte (e de baixa qualidade, oferecendo pouca comodidade e conforto para aqueles que fazem uso de ônibus ou trens em cidades maiores); alimentação inadequada; poucas oportunidades de lazer; moradias em péssimas condições; jovens ou adolescentes indo para o mercado de trabalho para ajudar nas despesas da família; não atendimento às necessidades básicas, como a saúde, são alguns dos elementos que denotam uma marca característica própria destas parcelas. O que podemos observar é que o expropriado econômico é o expropriado cultural.

Com a energia canalizada para o exercício da sobrevivência, pouco sobra para se tentar outros vôos. Portanto, engana-se o princípio liberal, quando apregoa existir igualdade de oportunidades, cuja saída seria a do esforço individual. Não existe esta igualdade, apesar do insistente e cotidiano esforço.

O trabalhador luta contra algo maior e não consegue suplantar sua condição social.

Por outro lado, se o sistema sócio-econômico imprime dificuldades e limitações para a escolarização de fato, da classe trabalhadora, não podemos, entretanto, pensar que a escola nada ou pouco pode realizar. Pelo contrário, apesar da complexidade do meio social, precisamos ainda mais de uma escola que realmente socialize o saber sistematizado historicamente pelo conjunto dos homens. Aqui reside sim, a utilidade/objetivo da escola.

Ao garantirmos que os alunos das nossas escolas públicas tenham acesso a esse conhecimento "acumulado historicamente pela sociedade", nós os colocaremos em um patamar de igualdade com indivíduos advindos de outros segmentos sociais, terão maiores chances de competir no mundo social, saberão situar-se geográfica e historicamente e, portanto, ler e interpretar a realidade que os cerca.

Alguns alunos comentaram que na escola, "se sentem em casa!". Esse comentário pode ser entendido como um resquício do discurso de que a escola é o "segundo lar", que os professores e diretores estão nos lugares dos pais e que são portadores de uma missão redentora; imagens essas veiculadas pela família e também pela escola. Sabemos não é este o seu papel.

Há um depoimento que lembra "...a escola é o ambiente onde se descarrega tudo"! Para alunos que enfrentam o dia de trabalho, que chegam cansados à escola, com pouco tempo e dinheiro disponíveis para o lazer, a escola pode ser o espaço possível para se descarregar "tudo". É lá que encontram os colegas, que muitas vezes começam a estabelecer laços afetivos com o sexo oposto. Há possibilidade de que o estudante se sinta "livre" para colocar para fora aquilo que o incomoda, ou o inquieta. Alex, de 16 anos, comenta:

"...a gente vem, descarrega tudo, não dentro da sala de aula, mas na hora do recreio, conversa, que no serviço já não dá, conversa com as pessoas".

A escola pública é o único espaço possível para os alunos das camadas populares, se tornamos como pressupostos de que nem todos participam de espaços comunitários, igrejas etc. A escola é portanto, espaço social e não apenas de transmissão e aquisição de conhecimento. Pode permitir o lazer nos finais de semana, para jogos e reuniões, favorecendo a relação escola-comunidade;

possibilitar o diálogo e o encontro. Espaço de vivências várias, de cultura no sentido amplo do termo.

Daí a necessidade de somarmos esforços no sentido de recuperar a escola pública e lutar até a favor desse tipo de escola.

A liberalidade é um outro aspecto que aparece inúmeras vezes nas entrevistas e que será tratado adiante. Ilustrando:

"Está muito liberada a escola, tinha que ser mais rigoroso... tem gente aí que bagunça e atrapalha a concentração daquele que quer estudar. Infelizmente, isto está acontecendo. E também, o aluno não pode enforçar, aquele que enfocar vai ser punido, suspenso podia ser isso. Tem que ser mais fiscalizado". (Rogério, 19 anos)

O descaso geral para com a escola também apareceu em uma das falas de um dos nossos entrevistados. Embora a aluna enderece sua crítica primeiro ao Governo, coloca também que existe um descaso e desinteresse por parte dos alunos e que o objetivo principal destes últimos seria o "passar de ano".

Uma aluna fala da necessidade de uma outra metodologia na escola:

"Ah, precisaria reformar a escola. Está muito... só aula teórica, não tem aula prática". (Eliana, 15 anos)

A questão da aula prática é atual. Sabemos da sua importância para a maioria dos conteúdos ensinados da escola. Mas aqui cabe também a indagação : com que meios? Com o sucateamento que vêm sofrendo as nossas escolas e a reboque, os nossos professores, e a conseqüente falta de materiais*, até mesmo de um espaço físico? Vejamos o caso de uma das escolas pesquisadas, a "A. R." Lá até existe uma sala para o "laboratório", mas com o crescente número de alunos que a escola vem recebendo, esta serve como sala de aula.

Com relação ao que a escola necessita para ser melhor, 16 alunos disseram que não falta nada e as reivindicações dos demais disseram respeito às necessidades materiais, atividades extra-classe, ao desempenho dos professores e à postura dos alunos. Vejamos:

* Embora tenhamos assistido medidas do governo estadual, na tentativa de sanar a falta de materiais e demais recursos, com as chamadas "escolas-padrão", nas escolas não contempladas, o problema persiste.

necessidades materiais	n.o de indicações
quadra de esportes	08
laboratório	06
reforma do prédio	06
mais verbas do governo	03
merenda melhor	02
sala para filme	01
material esportivo	01

atividades extra-classe	n.o de indicações
festas, filmes e esportes	08
grêmio mais ativo	07

desempenho dos professores	n.o de indicações
maior rigor e disciplina	21
mais compreensão	06
ensino mais 'puxado'	04
mais competência	03
aulas práticas	03

postura dos alunos	n.o de indicações
maior compromisso com o ato de estudar	11
maior participação	02

Quanto ao desempenho dos professores, CARVALHO (1981) faz as seguintes considerações:

-Apesar de alguns alunos relatarem casos de impaciência e gritos, percebe-se um consenso: os professores são 'bons'.

-a disciplina é importante. Quando constataam ausência de rigor por parte de alguns docentes, sentem-se lesados, porque se não aprendem, percebem que estão excluídos de alguma forma.

Com relação aos conteúdos de aprendizagem, os alunos parecem sentir necessidade de outros elementos, como práticas de teatro, música, pintura, aulas de sexualidade - que foge um pouco das palestras proferidas por médicos, que priorizam às vezes só aspectos físicos/biológicos -, ou mesmo a frequência à quadra de esporte - barrada para os estudantes do noturno.

Quanto à metodologia, os alunos reclamam do "falarório" da aula apenas expositiva e acham que poderia se tentar outras abordagens e têm presente que, se às vezes não conseguem aprender, é devido ao sistema de ensino utilizado pelo professor, sobretudo aqueles que não são enérgicos, bem como porque não prestam atenção. É possível perceber que os alunos "oscilam entre aceitar a imagem do professor transmitida pela instituição escolar e familiar e a imagem que é construída a partir da prática escolar". (CARVALHO, 1981, p.97)

A avaliação, segundo alunos e professores é mais branda para o período noturno, no entanto a reprovação e evasão em massa continuam. Quando questionados acerca de repetências anteriores, é bastante comum uma ambigüidade nos depoimentos: uns falam da bagunça, outros da falta de tempo, o que parece confirmar a expressão do senso comum.

Vejamos alguns depoimentos ilustrativos dos nossos sujeitos:

"Eu acho que os professores deviam ter mais autoridade sobre os alunos, porque...os alunos saem, entram, faz (sic) o que quer, responde. Está muito... desorganizado! Tem que ser um pouco mais rígido pra...a moçada aproveitar, acaba bagunçando; aí ninguém entende quem quer estudar não consegue né". (Kleber, 17 anos)

"Bom, falta um pouco mais dos alunos né, querer aprender um pouco mais, porque eles ... os professores explicam, aquela converseira dentro da classe, algumas atrapalham até mesmo quem quer prestar atenção, né? " (Tatiane, 14 anos).

"Bom, na aula assim...é pelas parte (sic) dos alunos, assim, que a agente vê assim, que os alunos, muitos deles não sentem interesse pelos estudos, eles brincam, brinca demais na classe mesmo." (Zaias, 18 anos)

"O que está faltando na escola é vigilância... eu não entendo, eu não escuto nada, eu sento na frente né, pra mim prestar atenção, porque fica um fala-fala-fala, brincadeira...ah,

brincar só um pouquinho é bom, né? Mas não demais. Um começa aqui, daí o outro vai, passa as cinco aulas brincando". (Tatiane, 14 anos)

"Só a professora de português e a de inglês que o pessoal mais respeita, porque o resto é só bagunça. Só nessas duas aulas, que dá pra prestar atenção mesmo, porque o resto é só um fala-fala, porque o que o professor fala, você nem sabe o que ele falou, você fica perdida". (Andréia, 15 anos)

"Os alunos não cobram. Se é o grêmio recreativo da escola, eles deviam pelo menos chegar e falar: 'vamos fazer um teatro...ou senão no dia dos professores, fazer aqui uma festa só pra nós', mas não, eles sentam, se acomodam, deixam como está." (Eliza, 19 anos)

"As aulas precisam ser mais participativas e mais interessantes". (Rogério, 19 anos)

Três alunos falam ainda que precisaria haver mais verbas e mais interesse por parte do Governo.

Vejamos uma dessas colocações:

"Pra escola melhorar, precisa de verba, né? precisa que o país melhore em primeiro lugar".

Esse aluno, que chama-se Reinaldo, continua, dizendo que nem tudo deve ser esperado do Governo e que alguma coisa, a comunidade precisa assumir e aguardaria a nova realidade com a implantação da chamada "Escola Padrão".

É interessante notar que quando questionados acerca das necessidades da escola, muitos alunos se apressaram em solicitar uma quadra melhor. Ocorrência esta compreensível por dois motivos: o futebol é, sem sombra de dúvidas, o esporte por excelência na cultura brasileira. Na caracterização dos alunos trabalhadores acerca das formas de lazer, foi uma constante, constituindo-se de fato, no principal esporte citado. Esperavam que a pesquisadora fosse um instrumento de intercessão junto à Diretora da escola. Um aluno da "A. R." verbalizou isso claramente: *"Ah, professora, você poderia conseguir uma quadra melhor pra gente, fala com eles..."* (Alex, 16 anos) e passou a falar sobre o péssimo estado da quadra existente. Solicitaram também material esportivo.

Os alunos que cursam o noturno não tem previstas na grade curricular aulas de Educação Física e muitos alunos reclamam disso; no entanto, é comum utilizarem a quadra da escola para jogos nos fins de semana.

A questão da necessidade de laboratório para as aulas práticas aparece novamente e como duas das três escolas pesquisadas ("A. R." e "S.R.C.") possuem vídeo-cassete, alguns alunos que as

freqüentam cobraram também uma sala para a exibição de filmes. Essa prática parece enriquecer as aulas e foram valorizadas nos depoimentos.

Em nível de competência da escola, os alunos fazem algumas cobranças: que esta precisaria promover esportes, filmes e festas. Algumas entrevistas trouxeram lembranças de festas promovidas pela escola, professores e alunos e que parecem ser momentos privilegiados de contatos que se diferenciam do cotidiano escolar. Embora a escola seja um ambiente de trabalho intelectual, em determinadas ocasiões ela pode proporcionar essas vivências; pelo menos é o que se pôde depreender de alguns dos depoimentos.

Muitos dos alunos que freqüentam o noturno, devido dificuldades de tempo, da distância entre trabalho-casa-escola, vão diretamente para a escola sem o jantar e essa preocupação também emergiu nas entrevistas. Poderíamos questionar aqui a especificidade da educação e o que diz respeito área afins como saúde, promoção social, por exemplo, mas cabe aqui o registro.

Outra questão diz respeito à didática e à metodologia: aulas menos teóricas (alguns alunos destacam o "falatório" dos professores). Chegar à noite na escola cansados e ficar quatro aulas ouvindo só o professor falar parece exigir muito dos alunos. Metodologicamente, conhecemos como cada teoria educacional define o papel do educador e do educando no processo ensino-aprendizagem e, atualmente, muito se discute ainda como deve ser a prática dos professores nos diversos níveis do sistema educacional. O que os alunos parecem solicitar é um equilíbrio entre as formas de ensinar, embora contraditoriamente, algumas falas pareçam valorizar a prática de alguns professores considerados "autoritários" - "os únicos a falarem", mas que alcançam sucesso: os alunos prestam atenção; o conteúdo é desenvolvido, não há bagunça.

Quanto à disciplina e ao rigor, foi grande o número de comentários lembrando a ausência de disciplina no interior da sala de aula em algumas matérias. Embora se encontre na literatura pertinente ao tema uma discussão acerca da prática de disciplina rigorosa, sobretudo na chamada escola tradicional, encontramos na fala dos entrevistados uma forte ressonância que privilegia a disciplina como uma condição necessária para que a aquisição do conhecimento aconteça. Alguns depoimentos

pareceram evidenciar que a falta de "rigor" de alguns professores seria consequência da inexperiência destes. A bagunça faz emergir comportamentos que dificultam a aprendizagem da maioria da classe. Sentem-se lesados quando isso ocorre. Ficou muito clara essa questão e foi um dos pontos mais fortes nos depoimentos.

Um outro dado interessante merece ser registrado aqui. Até mesmo alunos apontados como "bagunceiros" pelos colegas falaram do quanto a algazarra atrapalha o desenvolvimento do trabalho em classe e reforçaram que quando estes comportamentos ocorrem é por falta de rigor por parte dos professores menos experientes e "mais bonzinhos" e que não conseguem aprender quando o professor não é enérgico.

Com relação ao professorado, ouvimos inúmeros elogios de que são bons, que tentam realizar o melhor, ou que se sacrificam, pois ganham mal, trabalham muito e o aluno do noturno é mais difícil.

A escola necessitaria ainda, segundo os entrevistados, de mais verbas e maior interesse por parte do Governo. Esta visão parece mostrar que alguns alunos compreendem que a educação não é caso isolado, mas que pertence a um sistema mais amplo e é determinada em grande parte por ele.

Algumas das necessidades mais diárias da escola são muitas vezes sanadas pelo empenho da própria comunidade escolar: diretores, professores, alunos, pais de alunos etc. Realizam-se festas, bingos, teatros, jogos, rifas, com o intuito de assisti-las. Um aluno da "S.R.C.", Reinaldo, de 16 anos fala de aquisição de ventiladores, bebedouros e da pequena reforma, conseguidos através do trabalho comum. Procuram e tentam encontrar saídas.

Quando convidados a falar se a escola tem sido útil na vida deles e em que ela ajuda no trabalho, os depoimentos foram no sentido de dizerem que essa utilidade residiria mais em disciplinas tais como Matemática (9 alunos), Português (6 alunos) e Ciências (1 aluno). Vejamos algumas colocações:

"Eu acho que ajuda bastante, porque sem a escola a gente não tem nada, onde você vai precisa de alguma coisa : matemática, português e é concurso pra tudo". (Sílvia 15 anos)

"Acho que a escola ajuda no meu serviço, na área de você saber conversar melhor, a falar melhor, certo; conversar com as pessoas, você saber entender, porque nem todo mundo é igual." (Reinaldo 16 anos)

Portanto, a utilidade da escola reside no fato de auxiliá-los, através dos conteúdos das diversas disciplinas, no trato com o mundo que os rodeia e com o trabalho. Prepará-los. Profissionalizá-los a escola não faz, embora a Lei n.º 5.692/71 tenha procurado, sem sucesso, alcançar esses objetivos concomitantes, o de educar e ao mesmo tempo preparar para o exercício de uma profissão.

No que diz respeito às questões: a escola tem sido útil de fato para os indivíduos das classes trabalhadoras? Tem preparado para a vivência social? Tem preparado para o vestibular? Foi possível registrar algumas considerações dos pesquisados:

Os alunos denunciam que a escola, pelo menos a noturna, não tem proporcionado um ensino que dê conta de suas necessidades. Estes partem da constatação de que o ensino é aligeirado, que existe uma evidente diferença entre os períodos, que o conteúdo a ser desenvolvido em um ano letivo é sucinto, abreviado; que a reposição de greves é mero faz-de-conta, que está existindo uma prática de facilitação de ensino: provas com consulta, trabalhos para cobrir faltas. Se por um lado, aceitam essa realidade, pois *"são alunos trabalhadores, coitados!"*, sentem-se lesados naquilo que lhes é mais importante : o conhecimento.

Colocam também que a escola não os tem preparado para participar e competir com igualdade de condições, em concursos e muito menos em vestibulares.

Iraci, de 17 anos, comentando a facilitação em provas e ensino "aligeirado", diz que os alunos...*"se aproveitam disso e isso não é legal. Uma porque o aluno não aprendeu nada... ele conseguiu a nota, passou de ano, mas aprendizado (sic) mesmo, ele não sabe direito"*.

Vejamos um outro depoimento que parece mostrar de forma contundente o que a escola tem feito, ou melhor, o que temos feito no interior da escola:

"Eu gostei de estudar até a 4.a série, depois pra frente, eu comecei a relaxar. Hoje em dia, estudar não tem mais aquela motivação, porque você não tem aquele desafio, é tudo tão fácil você conseguir, lá dentro da sala. Você pode colar, pode prova com consulta, é tudo tão fácil de conseguir...não tem mais aquela inspiração para você estudar e conseguir chegar onde você quer". (Elias, 14 anos)

Para estarem um pouco mais especializados tecnicamente e enfrentarem o mundo do trabalho, que cada vez está a exigir maior competência, precisam procurar cursos como os de datilografia,

outros procuram o SENAI e SENAC, fazem cursos de cabelereiro, manicure, mecânica e profissões afins. Poucos têm acesso a cursos mais atuais como a informática, já que quase sempre esses cursos são caros.

5.2 Ensino Noturno

A visão do curso noturno está implicitamente ligada à diferenciação que os entrevistados fazem entre este tipo de ensino e o oferecido no período diurno.

Tomemos conhecimento de alguns comentários sobre o ensino diurno:

"É mais forte". (4 alunos).

"Era melhor". (3 alunos).

"Você se interessa mais". (2 alunos)

"É super rigoroso". (2 alunos)

"A matéria é mais adiantada". (2 alunos)

"Cedo era bom". (1 aluno)

"Tinha mais tempo para estudar". (1 aluno)

"Era mais tranquilo". (1 aluno)

"É mais organizado". (1 aluno)

"As aulas eram maiores". (1 aluno)

Em contraposição, os comentários acerca do ensino noturno, de maneira geral, são: que o ensino noturno "é corrido"; "muito mais fácil"; "não rende nada"; "mais difícil para estudar, devido ao trabalho"; "é melhor, tem mais liberdade"; "há menos interesse pelo estudo"; e que faz com que o aluno "decaia muito".

Pelo menos sete alunos acham que "é bem mais fraco". Vejamos três depoimentos:

"O estudo é um pouco mais fraco, porque à noite, ... não sei se é por causa do trabalho, porque a maioria trabalha, os alunos chega cansado, a maioria não interessa". (Flávia, 15 anos)

"O curso... de noite é mais fraco, nem se compara, é mais fraco do que o período da manhã". (Kleber, 17 anos)

"... o estudo está fraco, se a gente for prestar um concurso, depois que sair da escola, não sabe nada. Tira nota não sei como". (Patrícia, 15 anos)

Dois confessaram: "É ruim estudar à noite".

"À noite é super péssimo, é porque à noite você não tem tarefa, não tem trabalho, então fica tudo à vontade, às vezes enforça, falta"... (Anny Cristian, 17 anos)

Mais três alunos falam do cansaço:

"Os que trabalham, não estudam por falta de tempo ou cansaço. Eu mesmo, com o que tenho, às vezes eu não consigo estudar por causa de cansaço". (Eliana, 15 anos)

"...tem gente que chega cansado; a menina que senta atrás de mim, ela dorme. Ela chega e dorme; ela trabalha das sete às sete. Ela chega a roncar. Apaga atrás da gente" (Eliza, 17 anos)

"Tem pouco conteúdo", reclamam dois alunos. Outros dois falam que "há menos cobrança".

Um coloca que "à noite, você não estuda". Eis o exemplo do depoimento de José Augusto, de 16 anos:

"À noite, você não estuda. Pra começar, você não tem tempo de estudar, você trabalha; você estuda ali, na hora. Você dá uma lida no caderno e faz a prova".

Dois alunos falam dessa falta de tempo para estudar. Um é Ricardo, de 14 anos, e ele diz:

"Aqui no noturno, você trabalhou o dia inteiro, levanta cedo. Vai dormir tarde, trabalha o dia inteiro né, chega cansado, vai pra escola não dá tempo de fazer tarefa. Não dá tempo para nada, aí sempre muda né decai, foi o que aconteceu comigo".

"Agora trabalhar e estudar, acho que força um pouco a gente fica mais atarefado, trabalha; não dá tempo de estudar, fica nervoso e acontece tanta coisa!" (Cristina, 17 anos)

No noturno, faz-se o "que se quer". Essa é a opinião de mais dois entrevistados. Vejamos:

"À noite, você entra praticamente a hora que quer, vai a hora que quer. Tinha que ter uma lei, assim que não poderia deixar os alunos sair a hora que queria. O pessoal fica enforcando aula"... (Rodrigo, 15 anos)

"Esses alunos, sabe, pensam que são livres, livres só para bagunça.. porque essa escola aqui, podia ter pelo menos uma organização, porque o problema não é da escola, é do aluno; porque ele tem que saber, tem que pensar, porque o estudo é muito importante". (Rogério, 19 anos).

Um outro aluno fala que as provas no ensino noturno, são feitas à base de cola. Vejamos:

"...a maioria cola nas provas, não estuda. O noturno, tudo cola, a maioria"! (Eliana, 15 anos)

Um entrevistado reclama do barulho. Vejamos a colocação da Edileuza, de 20 anos:

"Tem problema de estudar dentro da classe: na classe, não dá pra estudar: muita conversa, direto-direto, quem tiver problema, não consegue ficar na classe; mesmo que a professora fala: 'cala a boca'. Eles cala (sic) dois minutos e já está de volta.. Que dizer, eles

não vê isso aqui como escola, eles vê como um barzinho qualquer, pra conversar. Às vezes, a gente fica sentida mesmo, com o colega assim, que está afim de estudar e não pode fazer nada porque, o professor não vai resolver".

Uma aluna coloca que o aluno do noturno, quase sempre não pode parar de trabalhar, para ter uma vida escolar mais tranqüila. Vejamos o que nos diz:

"O trabalho influencia demais, porque muita gente até desanima da escola, por causa do serviço né, e não pode parar de trabalhar". (Patrícia, 15 anos)

Um outro aluno considera que o curso noturno não é diferente do diurno e é o que diz:

"Ah, eu não creio que o ensino do noturno não seja de menas (sic) qualidade não. Acho que o mesmo ensino que é de manhã, é à noite; a única diferença é o tempo... Ah, agora, o pessoal, sei lá, é que a juventude quer curtir um pouco a vida, deixar rolar o que vem; só curtir mesmo. Eles só vão parar para pensar depois, eles vão parar pra pensar depois de algum tempo." (Ruy, 18 anos)

Além dessas, apareceram outras colocações como:

"O trabalho consome mais". (1 aluno)

"Mais fácil, muito mais fácil, o noturno". (1 aluno)

"É difícil estudar". (1 aluno)

"É muita bagunça". (1 aluno)

"É puxado estudar e trabalhar". (1 aluno)

"Exigem menos, noturno". (1 aluno)

Na escola noturna, o problema não é a escola e sim o período noturno, por causa do cansaço que atrapalha. Estudar à noite quase sempre significa deixar o jantar, o banho e o pequeno espaço de descanso entre uma atividade e outra. Apesar dessas dificuldades, não as consideram quando se trata do rendimento escolar: atribuem a si mesmos o fracasso. *"O pequeno aproveitamento está colado ao cansaço que não conseguem superar..."* e percebe-se quase uma *"...impossibilidade de enfrentar as aulas à noite..."* (CARVALHO, 1981, p.82-83).

Para os alunos, falar do cotidiano escolar, é falar das dificuldades em combinar as duas funções, do pouco tempo que têm para estudar e que à noite é cansativo, mas é preciso. Valorizam o esforço e o objetivo é modificar a situação atual de vida: *"apegam-se aos quase provérbios do tipo 'quem estuda tem o futuro na mão', repetindo-os freqüentemente e não se detêm muito no*

inconveniente de sua prática escolar, pois apesar do cansaço e das reprovações, continuam estudado, ano após ano". (CARVALHO, 1981, p.79)

O fato de o aluno estar inserido no mercado produtivo impõe algumas condições para a escolarização: o trabalho consome a maior parte do dia e, portanto, falta tempo para estudar; gera cansaço; é puxado realizar as duas coisas; e o aluno que trabalha não pode deixar de fazê-lo para ter uma vida escolar mais tranquila.

Os aspectos mais depreciativos que emergiram nos depoimentos foram que, no sentido de que o curso noturno, se comparado ao diurno, é mais fraco; mais fácil; barulhento; há menos exigência no que diz respeito às tarefas, trabalhos, provas, horários e frequência.

O rigor no processo ensino-aprendizagem também é mais ameno. Exige-se menos porque os alunos não têm tempo. Alguns chegam a considerar como positiva a atenção especial que alguns professores dão e chegam a desempenhar o papel de "necessitados"- condicionados pelo professor - e que isso os auxilia, entretanto, na prática, observa-se que os números de retidos e evadidos continuam altos. (CARVALHO, 1981)

Essa realidade permeia as nossas escolas noturnas e poder-se-ia tentar entender essa ordem de coisas, explicitando alguns de seus principais elementos.

Primeiramente, os dois períodos recebem clientela diferentes: no diurno, quase sempre os alunos só estudam, contam com um período livre para o aprofundamento dos conhecimentos dados, verificação da aprendizagem através de exercícios, trabalhos e tarefas. No noturno, como foi dito anteriormente, o aluno chega à escola cansado, por ter enfrentando geralmente oito horas de trabalho, o trânsito, alimentação corrida. Não tem tempo disponível para fixação de conteúdos. O professorado do noturno já enfrentou muitas vezes uma jornada de trabalho, alguns profissionais em diversas escolas e chegam igualmente cansados nesse período.

CÉLIA PEZZOLO DE CARVALHO (1981), ao fazer um estudo sobre o curso noturno, levantou depoimentos não só de alunos- como é o nosso caso-, mas de diretores, professores e pessoal técnico-administrativo. A autora identificou uma visão adjetivação negativas através de um

discurso no qual o aluno do curso noturno é considerado como "necessitado" é "fraco" e portanto, todas as facilitações são compreensíveis; o horário, a saída nas últimas aulas, trabalhos acadêmicos que substituem faltas etc. O papel de "necessitado" é incorporado pelos professores e devido a essa fragilidade, é compreensível também que a avaliação e disciplina sejam mais brandas. Segundo esta visão, na escola noturna, tudo está em ordem, o único problema é que o aluno trabalha, e é o trabalho que dificulta o jantar, o banho e o estudar. Os alunos querem prestar atenção, mas fisicamente já não o conseguem. Entretanto, se estes estudantes fracassam é porque não estudaram e não se esforçaram o bastante. Alguns componentes tornam o noturno suportável, o encontro com seus pares, a vivência de sonhos e conflitos semelhantes e o objetivo de estudar. Insistem em continuar tentando, apesar das repetências, da sensação de impotência, da introjeção do fracasso, tudo para alcançar "um futuro melhor".

Para realizar as tarefas e trabalhos, os alunos da noite - como vimos anteriormente - precisam muitas vezes fazê-los escondidos durante o horário de trabalho, ou mesmo nos intervalos de almoço, ou da viagem de ida e volta entre casa e local de trabalho. É uma constante luta; encontrar um espaçozinho para "estudar".

Uma outra questão é saber entre aqueles alunos que mudaram de período se isto provocou alterações em sua vida escolar. Os entrevistados apontaram algumas mudanas significativas, tais como:

"Mudou muito",

"Dá muito sono";

"Chegar cansado e vir para a escola é ruim";

"A gente aprende a ter mais compromisso";

"Piorou!", houve queda no rendimento, e aumento de faltas;

Vejamos alguns depoimentos:

"...no começo do ano eu queria ir embora, dormir cedo; senti bastante no começo do ano, porque quem acorda cedo e dorme tarde, sente bastante diferença" (Márcia, 16 anos)

"... o ano passado, eu estava mais ou menos na escola, mandaram eu embora, eu comecei a estudar, mais, né? eu me esforcei mais. Quando a gente está trabalhando e estudando, parece que não tem aquele mesmo pique, pra estudar e trabalhar. O trabalho consome mais". (Renato, 16 anos)

"É diferente, porque o ensino de manhã é bem melhor; à noite, é muita bagunça, o estudo é muito fraco... não dá quase nada de base, para você se formar"... (Erica, 15 anos)

Sobre as notas:

"Caíram um pouco" (9 alunos);

"Caíram um pouco no começo e depois melhoraram" (3 alunos);

"Caíram", simplesmente (8 alunos). Eis um exemplo:

"Ah, logo no começo do ano, ...caiu bastante. É duro fazer as duas coisas". (Hudson, 16 anos)

"Melhoraram", segundo 11 alunos. Melhoraram, por quê? No noturno "é mais fácil!"

"Estão iguais" (6 alunos);

"O número de notas vermelhas é maior no noturno", segundo Sílvia, de 15 anos. Vejamos seu depoimento:

"... agora os professores comparam o noturno com o diurno, não tem jeito, que nem o professor ..., ele vive jogando na cara da gente, bem dizer que a gente é burro, porque a gente não consegue estudar um ponto que ele deu (sic) e o diurno, eles estudam e tiram 'A' e 'B', sendo que à noite é 'C' e 'D', então ele compara muito. Tem muita gente que não dá tempo, por isso que a maioria das notas do noturno é vermelha"

Sobre as faltas:

"Aumentaram", para 26 alunos. Vejamos dois depoimentos:

"... as faltas, porque a gente sala cansado e depois tinha que enfrentar aula, tem dia que não dá". (Alex, 16 anos)

"...tem dia que a cabeça não dá. Eu tenho um monte de falta! É o que o meu serviço é muito cansativo. Tem vez que eu estou cansada, falo: não vou, não tem prova, então, não vou". (Marlene, 19 anos)

Um outro aluno alega que suas faltas "subiram lá em cima!"

E mais quinze alunos disseram que faltam de vez em quando, devido ao cansaço.

5.3 Relacionamento com os professores

No que diz respeito ao relacionamento com os professores, obtivemos depoimentos voltados para o 'ensinar', propriamente dito, e para a postura do professor em sala de aula de uma forma mais

global.

Seis alunos disseram que os professores "explicam bem"; para dois alunos, "alguns vão além do texto". Vejamos suas colocações:

"O ano passado, nós tínhamos a professora L., ela dá aula de P. Ela ia além do texto, sabe? Ela, se tinha um texto, por exemplo, 'Os Retirantes', um texto muito interessante, sendo 'Vidas secas' do Graciliano Ramos, ela trabalhava além do texto. Era gostoso porque a gente via, ela não trabalhava somente aquele momento que o autor escreveu, ela trabalhava o sentido de agora, tudo. Agora, essa professora T., ela é excelente professora, né? Só que ela trabalha somente o que o texto diz..." (Eliza, 27 anos)

"Uns chegam e explicam, pronto! Pra eles está bom só querem saber do texto, eles não chegam e perguntam: 'Vamos fazer uma dissertação sobre a situação do país'... 'Vocês vão falar o que vocês acham do país, do governo do estado, do prefeito, do vereador'. Então, não é o que a gente pensa, é o que ela quer que a gente pense. Eu acho isso errado. Eu acho que deveria ter espaço em uma aula pra ela pedir pra gente fazer alguma coisa de acordo com o que a gente pensasse, tipo um debate. Isso nunca aconteceu. É incrível, só trabalha com o texto, com os exercícios do livro. É terrível isso, é de chorar!" (Eliza, 27 anos)

E uma outra entrevistada, que também reafirma que essa atitude de professores, que vão além do texto, são bem raras:

"...P. G. principalmente, que a professora sempre compara né? os países com o nosso país. O dia-a-dia, tal, então a gente vai aprendendo as coisas". (Patrícia, 14 anos)

"...tem professor que chega na classe, ele não está nem aí com o aluno, ele 'desbuiá' a sacola dele lá, faz as contas dele e manda um aluno passar na lousa; depois chega no dia da prova, dá prova de consulta, assim não. Acho que aí... não é por aí! com a maioria dos professores, está acontecendo isso!". (Adriano, 17 anos)

Quanto à postura dos professores em sala de aula, selecionamos alguns depoimentos:

"Tem muitos professores, que eles chegam, e como os alunos não se interessam muito pela aula, ele também não se interessa muito por dar a matéria. Agora, têm professores não, que chega na classe, mesmo que os alunos não estão interessados, ele dá a matéria e quer que os alunos prestem atenção na aula e alguns que não estão ali, pra estudar, acabam sim estudando e nem os outros acabam aprendendo alguma coisa. É duro quanto o professor chega desanimado e fala "bom, já que não quer estudar, então... E aqui é muito fácil passar de ano. Uma que os professores ajudam. Você está assim, ruim de matéria, ela dá trabalho, ela dá uma provinha com consulta, mas não olha pra você, deixa você colar, sabe? Esse tipo de coisa que ajuda mesmo. (Iraci, 17 anos)

Um aluno coloca que o comportamento dos professores deve ser sério, desde do início :

"O professor, ele tem que se mostrar desde o primeiro dia de aula, agora se o primeiro dia ele brinca, no terceiro ele brinca, depois, ele vê que a coisa apertou e ele quer puxar a rédea, não adianta, porque já pegou a liberdade. Agora o professor ANOS é um exemplo, desde o começo do ano, ele começou sério, continua sério. Há hora de brincar, sabe dividir o tempo. Agora tem professor que não, que acha que brincando em aula, vai levar o aluno à coisa séria; não é, é pior. E o duro é que atrapalha a gente e a eles próprios". (Márcia, 19 anos)

Naila, de 19 anos, também destaca a necessidade da seriedade do professor desde o início do trabalho e acrescenta: *"Mostrou mais autoridade, não em termos assim, sabe, autoridade, mas assim, com firmeza"*. E continua:

"Eu acho assim, que o pior professor é esse que fala: 'estuda esse questionário que vai cair'; nunca se deve. O certo é o professor nem dar o questionário; tudo bem que facilita pra gente, isso eu não vou negar, porque facilita pra gente. Eu acho assim que o questionário, a resposta devia partir do aluno, não do professor. Agora a explicação da matéria, sim, devia partir do professor, entendeu?"

Pelo menos quatro alunos tocaram na questão do salário que os professores recebem. Vamos à eles:

"O que está atingindo o professor é, eles são muito mal pagos, então eu acho que eles não está levando a coisa a sério, então, isso não leva a eles ensinar bem, pelo salário que eles recebem. Então acho isso. Acho, não tenho certeza!" (Cristiano, 15 anos)

"Eles está desmotivados pelo salário... Isso a gente não pode esquecer. O salário está super baixo. Às vezes a gente fala: 'pô professor ganha mais do que eu!' Mas se você for ver bem, pra você entrar numa classe, certo, encarar um monte de alunos, tentar ensinar o que sabe pra eles, não é fácil!" (Reinaldo, 16 anos)

"O professor, eles fazem de tudo pra dar uma aula, eles fazem; eles dão o melhor deles. Mas o governo não paga muito bem, então eu acho que eles ficam mais revoltados com isso; mas têm professores que não, como a professora de P. Eu admiro muito ela, porque ela não dá muita bola pra isso; ela quer mais é ensinar mesmo. Ela quer mais ensinar e não se preocupa muito com essa área; eu acho muito bonito isso nela." (Luciana, 16 anos)

"Os professores, eles fazem o que podem pra gente, eles dão o que podem pra gente, o ensino que eles dão, ao alcance deles, é, ensinarem, ensinar a gente". (Valéria, 18 anos)

Os depoimentos dos entrevistados acerca dos professores vêm sempre carregados de sentimentos confusos que geralmente nutrem pelos docentes. Alguns falam que "explicam bem"; ressaltam a abnegação daqueles que realizam um bom trabalho; agüentam muito pelo baixo salário que recebem; que somente alguns "vão além do texto". Outros reclamam de que nem sempre conseguem manter a ordem e chegam a arriscar conselhos, como o do professor ser sério desde o início, inibindo assim reações indesejáveis como a bagunça.

Alguns parecem estar sensibilizados com a questão salarial do professorado, devido as constantes greves. Um aluno fala da dificuldade de formar-se e viver o cotidiano escolar e um outro ainda, de que baixos salários têm contribuído para a desmotivação de grande parte do corpo docente.

Outros elementos mereceram destaque: a maioria dos professores do noturno formaram-se

recentemente e, portanto, quase sempre estão pouco preparados para lidar com a realidade complexa desse tipo de ensino. As escolas contam na maioria das vezes, com um pequeno número de professores efetivos e estes procuram assegurar o período diurno ou vespertino, restando portanto para o noturno os menos experientes.

A troca constante de docentes aparece na fala dos alunos como mais um agravante. Com o crescente desgaste pessoal e financeiro do professorado em geral, onde muitos estão tendo que mudar de profissão, é pertinente o reclamo dos alunos. Precisam enfrentar o constante giro com posicionamentos diferentes na condução das disciplinas, o que implica procedimentos diversos e dificulta uma terminalidade na ação educativa: um começa, outro continua, um outro ainda retorna e, por vezes, mais um finaliza, o que impede o acompanhamento e a avaliação do processo de aquisição de conhecimento de cada aluno.

A proximidade para a entrada no mercado de trabalho não aparece só nos resultados desse trabalho. Dados dos dois últimos censos demográficos permitem evidenciar claramente esse quadro e que, por sua vez, parece ser resultado de todo um processo crescente na história socio-econômica do país como o Brasil. Os depoimentos evidenciam que, na maioria das vezes, não se trata de escolas pobres, mas de uma necessidade criada no núcleo familiar e cada membro é como que chamado a dar a sua contribuição para reforçar a mísera renda da família. No entanto, aquilo que é resultado da atividade produtiva de todos quase sempre é utilizado para suprir as necessidades mínimas: alimentação, moradia, despesas com água e energia elétrica, transporte, vestimenta. Parece para fazer? A pergunta se levanta, é insistente.

Os dados citados indicam que cerca de 60% dos sujeitos não têm nenhuma forma de lazer e usam o tempo livre para descansar, ajudar na casa no final de semana, se marcar no calendário um

6 Conclusão

Dentre os estudos referentes à situação escolar brasileira publicados nas últimas décadas, merecem destaque aqueles que se referem não só à problemática do ensino noturno como também de seu alunado composto quase que exclusivamente de alunos trabalhadores.

Há um consenso entre os autores de que essa clientela é fruto de uma combinação de fatores tangenciados por indicadores sociais que os empurram precocemente para o mundo do trabalho e os alijam da escola diurna, considerada de melhor qualidade.

Tais fatores seriam aqueles implicados na realidade das classes trabalhadoras, ou seja, renda precária, baixo padrão de vida, desestruturação familiar, baixo nível de educação dos pais e membros engajados em funções rebaixadas no mercado produtivo. Grande parte da clientela do presente estudo contribui positivamente à questão do auxílio para a renda global da família e havendo um auxílio mais significativo por parte dos sujeitos do sexo feminino. Tal fato parece evidenciar uma das características das mulheres, que seria a de manter e promover uma casa aconchegante, um ambiente agradável não importando o sacrifício para a sua concretização.

A prematuridade para a entrada no mercado de trabalho não aparece só nos resultados desse trabalho. Dados dos dois últimos censos demográficos parecem evidenciar claramente esse quadro o que, por sua vez parece ser resultante de todo um processo crescente na história sócio-econômica de países como o Brasil. Os depoimentos evidenciaram que, na maioria das vezes, não se trata de escolha pessoal, mas de uma necessidade nascida no núcleo familiar e cada membro é como que chamado a dar a sua contribuição para reforçar a minguada renda da família. No entanto, aquilo que é resultante da atividade produtiva de todos quase sempre é utilizado para suprir as necessidades mínimas: alimentação, moradia, despesas com água e energia elétrica, transporte, vestuário. Parcela para lazer? A pesquisa mostrou, é inexistente.

Os dados obtidos indicam que cerca de 60% dos sujeitos não têm nenhuma forma de lazer e usam o tempo livre para descansar, ajudar em casa no final de semana, se marcam no calendário um

tempo para o lazer, esse fica dividido entre as tarefas domésticas (para as meninas), visitas a amigos, uma programação de TV, um jogo de bola (para os meninos), namoro, uma ida à discoteca, tomar um sorvete e para algum trabalho escolar.

A leitura pareceu ínfima na relação de atividades de lazer. Falta-lhes o hábito, o que por sua vez é resultante da falta de recursos para compra de revistas, jornais e livros e da quase inexistência destes na família. Lê-se pouco e mal. No interior das escolas públicas, se existe uma biblioteca, na maioria das vezes é precária, com um acervo já defasado, constituído de livros doados que pouco têm a ver com as necessidades atuais; em algumas escolas também as bibliotecas não contam com um funcionário especializado. Algumas vezes é assumida por professores ou funcionários readaptados e não se pode afirmar, com certeza, que esses espaços fiquem abertos no período noturno e, portanto, nem sempre os alunos dispõem de um atendimento funcional, de um trabalho de incentivo que desenvolva o hábito de leitura, que muitas vezes recai em disciplinas como Língua Portuguesa, História e Geografia.

Quando se fala de alienação na atividade produtiva, pode-se dizer que o aluno do curso noturno, por ser um expropriado economicamente, acaba sendo também um expropriado cultural. Por não reconhecer a necessidade e valorizar a cultura (no sentido amplo do termo), acaba muitas vezes isolado, coisificado, alienado mesmo do que acontece ao seu redor e o que é mais importante e sério, por não saber exercer a cidadania em sua plenitude (resultante de se reconhecer com direitos e deveres), vai engendrando em si mesmo a posição do ser que trabalha para sobreviver, que exerce seu trabalho docilmente, que espera que o fato de alcançar um diploma mudará significativamente sua posição na hierarquia social. Aqui deve entrar a ação educativa no sentido de primeiro, assegurar àqueles que a escola recebe uma educação que os leve a dominar os conteúdos sistematizados pela humanidade e que lhe são imprescindíveis para lerem a realidade circundante e que no âmbito social, saibam reconhecer os seus deveres, saibam os seus direitos e lutem por eles, individual e coletivamente. Saibam exercer o voto criticamente. A longo prazo seja atingir a estrutura, mesmo em um modo de sociedade como a brasileira. Não caberia aqui a expressão inverter a estrutura pela

escola, como se a educação tivesse por si só esse poder, mas, pela ação educativa, os homens saberiam viver criticamente, sem esperar por revoluções no sentido de que, ao escrever, ao exercer o seu raciocínio, ao ler (no sentido mais amplo, nas linhas e entrelinhas) a realidade, possam desmistificá-la, introduzir-se nela, como agentes históricos que dão a sua contribuição na construção da sociedade mais democrática no sentido de verem garantidos os direitos da maioria.

Quanto à questão da escola diurna, a grande maioria dos sujeitos colocou a sua superioridade no que diz respeito à amplitude dos conceitos ensinados, à metodologia, à presença do diretor, funcionamento da biblioteca, aulas de Educação Física, maior exigência em tarefas e trabalhos. Constatam em suas rotinas que, pelo fato de terem o seu dia tomado pelas atividades profissionais, resta-lhes a noite para uma educação precária que se concretiza através de aulas com menor duração; pouca tarefa e trabalhos; professor muitas vezes inexperiente - permitindo liberdade, mostrando pouco domínio naquilo que procura ensinar; facilidades no trato de avaliação; inexistência de aulas de educação física; aulas muito teóricas etc. Uma das maiores críticas que se fez foi à questão da 'bagunça'. Colocaram que pelo fato de haver uma certa liberalidade na prática docente, obviamente há um menor exercício da autoridade, gerando comportamentos que prejudicam a assimilação daquilo que a escola se propõe a ensinar. Mesmo aqueles alunos considerados 'bagunceiros' colocaram essa questão e corroboraram com a fala de alguns colegas: nas aulas de alguns professores, esses comportamentos são mais difíceis de ocorrer, denotando uma outra questão bastante importante e que diz respeito à metodologia e postura por parte dos docentes.

Parece-nos que as práticas dos professores sofreram a mesma influência que observamos na sociedade em geral e mais especificamente, na família: saímos de um autoritarismo (centrado na figura do pai que têm dificuldades em impor limites aos seus filhos e na escola, o mesmo acaba ocorrendo, como decorrência da atitude dos primeiros). Essa mudança de posição pode ser melhor compreendida ao destacarmos a leitura e análise equivocadas que alguns tantos fizeram de pensadores ligados à Psicologia e à Pedagogia, que ao centrar-se em mudanças de posição acabaram por contribuir para a ocorrência do que atualmente observamos. Não se pode mais castigar, punir, impor limites,

considerando as necessidades e fases de desenvolvimento do ser que se pretende educar. Pais e professores perderam referências e encontram-se como que perdidos. Atualmente, trava-se um debate no seio da sociedade, no sentido de se refletir acerca da importância e necessidade de se impor limites e regras, se desejamos formar um ser que saiba os seus limites e onde começam os direitos do outro. Mudanças nas décadas de 60 e 70 também contribuíram para essa ordem de coisas. Sabemos que a formação de educadores também sofreu influências dessa leitura inadequada de alguns pensadores ligados à educação. Caberia aqui a colocação de que se faz necessário que o professor esteja em processo de reciclagem contínua, para suprir defasagens anteriores, bem como manter-se atualizado na sua área de atuação.

Quanto ao binômio trabalho e estudo, parece inequívoca a questão de que o trabalho põe um limite ao estudo. Deixar de trabalhar não é coisa possível, portanto é o estudar que fica prejudicado. Dependendo da magnitude da atuação profissional e de variáveis como a distância casa-trabalho-escola, a própria adesão ao estudo como vontade pessoal ou imposição dos pais, participação no ambiente escolar, entre outros fatores, acabam por gerar repetência, evasão, descompasso entre idade cronológica e seriação regular, baixo rendimento em termos de notas e baixa frequência.

Com relação à postura dos profissionais ligados à educação, oscilam estes entre considerar os alunos como 'pobres coitados' e tratá-los com permissividade no que diz respeito ao cumprimento dos seus deveres escolares e entre responsabilizá-los diretamente pelo seu mau desempenho escolar.

Como a presente pesquisa não contactou diretamente diretores, professores ou funcionários da parte técnico-administrativa, essa constatação é resultante do estudo de obras que se ocuparam em escutar esses profissionais. Criou-se toda uma ideologia do curso noturno e portanto uma visão estigmatizada do aluno que frequenta esse período. Por conta disso, os elementos trazidos pelos depoimentos dos alunos parecem denunciar o que ocorre no cotidiano do ensino oferecido no período da noite, ou seja, as facilidades oferecidas nos trabalhos e avaliações e até chegam a colocar essas questões do ato de estudar. Retomemos um depoimento: *"hoje em dia, estudar não tem mais aquela motivação, porque você não tem aquele desafio, é tudo tão fácil de você conseguir lá dentro da*

sala. Você pode colar, pode prova com consulta, é tudo tão fácil de conseguir... não tem mais aquela inspiração para você estudar e conseguir chegar onde você quer". (Elias)

Não é objetivo do presente trabalho mostrar caminhos para a superação desse quadro, mas pareceu-nos premente a necessidade de se repensar o ensino oferecido no noturno. Re-pensar, repito, não se trata de acabar com esse ensino (como querem alguns!), pelo contrário, faz-se mister somar esforços no sentido de oferecer um ensino de qualidade mesmo à noite para a clientela que o frequenta. É necessário o esforço das diversas esferas e talvez aqui caberia colocar a ação das universidades no sentido de serem ponte com a comunidade, via atuação junto aos professores da rede de ensino.

Oferecer um ensino 'aligeirado' por compaixão ou por 'não valer a pena' é, em ambos os casos, privar o aluno de um melhor aproveitamento da situação escolar e proporcionar um ensino 'fraco' para alunos 'fracos'. É compactuar, em última análise, com uma situação de opressão às necessidades dos filhos das classes trabalhadoras.

O ensino noturno, desde a sua gênese, esteve atrelado ao trabalhador, ou seja, esse tipo de escola surgiu para atender às necessidades daquele que trabalha durante todo o dia, só lhe restando a noite como alternativa para a escolarização. Nasceu com características peculiares: espaço improvisado, professores com remuneração diferenciada, e, em alguns lugares, por interesses político-eleitorais.

Historicamente, no entanto, o curso noturno para os trabalhadores foi uma conquista que não pode ser desprezada e esforços em quaisquer níveis poderão contribuir para sua melhoria, sobretudo se vierem ao encontro da atual realidade social e tecnológica. Não se trata portanto de se oferecer um ensino superficial, rudimentos de leitura, escrita e contas, mas permitir de fato, que o aluno saiba incluir-se, intermediar e dar a sua contribuição consciente e criticamente para o desenvolvimento da cidadania.

Quanto à questão da repetência, trata-se de um dos elementos mais graves no sistema educacional brasileiro e que resulta em parcelas significativas de crianças e jovens em idade escolar,

fora das escolas. No entanto, apesar dos altos números relacionados à evasão e à repetência, anualmente grande parcela de adolescentes e jovens matriculam-se nas escolas noturnas, esperançosos de completarem a escolarização, mesmo que a mínima obrigatória.

Um ponto sobressaiu-se no presente trabalho: apesar da realidade e precariedade de grande parte de nossas escolas públicas, a população ainda acredita na escola e a valoriza como um dos elementos essenciais para a vida de qualquer ser humano. Estudos mostraram e mostram a crença, os sacrifícios realizados pelas famílias na procura de vagas, na manutenção de filhos (até o máximo possível) nas escolas. Embora reconheçam os desníveis de sua classe e os de outros substratos, reconhecem que precisam passar pela escola para estar minimamente preparados para sobreviver, com todas as matizes que o mundo social hoje requer.

Fatores intra e extra escolares sinalizam o encaminhamento do ensino noturno que é complexo, porque lida com necessidades básicas do homem: a de trabalhar (e assim dar a sua contribuição como partícipe do processo de transformação da natureza), a de buscar conhecimentos (através do ato de estudar), e a superação de si mesmo.

O elemento trabalho, portanto, supera a questão da sobrevivência (o que por si só não é pouco). Ele é um dos pontos fundamentais na vida de todo ser humano. É trabalhando que o homem se realiza! Entretanto, pode-se afirmar que é ínfima a parcela de indivíduos que podem exercer aquilo de que gostam. Atualmente, com o rápido avanço da informática, de grandes parcelas dos recursos econômicos estarem centrados nas mãos de poucos que preferem aplicá-las em cirandas financeiras, o aumento de vagas para o mercado de trabalho faz-se urgente. Proporcionar empregos é um desafio e deve ser a grande guinada.

Quando falou-se em experiência profissional com os sujeitos da presente pesquisa, foram poucos os que se dispuseram a compartilhá-la. Os que o fizeram, resumiam as suas atividades e sempre se pôde notar uma crença de que o que estavam realizando era momentâneo, portanto, suportável e o que o futuro (se fossem esforçados, se estudassem) lhes assegurava algo melhor, mais rentável e mais prazeroso.

Os dados colhidos e analisados evidenciam os aspectos que serão destacados a seguir:

Os precoces trabalhadores freqüentam a escola impulsionados pelo anseio difundido entre a população brasileira que é o da ascensão social através da formação acadêmica, ou do diploma. Entendem que a escolarização lhes garantirá um futuro melhor, "ser alguém na vida", conseguir um emprego melhor e até adquirir conhecimentos.

Precocemente lançados no trabalho, basicamente em decorrência da precariedade econômica de sua família, os sujeitos nem sempre têm consciência desses motivos. Contrariando dados fornecidos por eles mesmos que indicam que 87% contribuem para a renda familiar, apontaram como motivação para o trabalho causas como 'querer', 'gostar', e 'vontade própria', adquirir objetos pessoais, ou financiar o próprio lazer.

Embora um número significativo dos sujeitos estivesse empregado, os dados apontam que apenas a metade deles trabalhava com registro em carteira, e predominantemente em profissões ligadas ao setor terciário de produção.

No momento de conciliar trabalho e estudo, os sujeitos cumprem suas tarefas escolares no horário de almoço, no final de semana, em qualquer tempo livre, na sala de aula, ou, com alguma criatividade, usam a "tercerização", contando com a colaboração de familiares e amigos que fazem os deveres para eles, ou pagam para serem feitos. Para as provas, o recurso é a 'cola'. Estas colocações indicam que estes sujeitos se sentem mais trabalhadores do que estudantes. Os recursos são paliativos e colaboram para a alta taxa de evasão e repetência. A repetência para eles traz o arrependimento, a tristeza pela perda do ano letivo, ficam chateados, ou acarreta uma sensação horrível, segundo suas palavras.

A relação entre trabalho e tempo livre é pertinente. Se considerarmos que o estudo também é um trabalho (mental) e não deve ser desvinculado de outras formas de trabalho, cabe a esses alunos apenas o tempo necessário para o sono, onde serão repostas as energias para o dia seguinte.

Apesar dessas condições adversas os sujeitos desta pesquisa consideram a escola que estudam boa e afirmam dela gostar. Acreditam que é através dela que lograrão um futuro mais promissor.

Vêm-na como uma alavanca que os impulsionará para posições mais elevadas, inclusive na hierarquia social.

Reivindicam algumas melhorias nas condições físicas da escola, nas atividades extra-classe, no desempenho dos professores e na postura dos próprios alunos.

As considerações acerca do prédio seriam as de se melhorarem quadras, banheiros, salas para laboratórios e de exibição de filmes. Solicitações pertinentes, se considerarmos as necessidades do alunado e dos docentes. À essa questão, segue-se a segunda, ou seja, ligada às atividades extra-classe. A aula expositiva, centralizada apenas na fala do professor pareceu ser questionada nos depoimentos. Essa crítica já fôra feita à Escola Tradicional. Os alunos valorizam a presença, as colocações, o compromisso do professor relacionado ao conteúdo que ensina, mas desejam a ligação entre teoria e prática, entre os conteúdos e o cotidiano vivido, poder-se-ia arriscar dizer que muito do desinteresse, comportamentos de rebeldia e bagunça destacados nos depoimentos, tenham alguma raiz nessas colocações. Em um mundo atrelado ao visual, à informação rápida e eficiente da propaganda, a escola com seu aparato rudimentar e pouco eficaz atua em franca desvantagem. Se não houver uma importante mudança nesse sentido, ou seja, de se criarem condições para aulas mais atrativas que atinjam os jovens, as denúncias, críticas e a realidade evidente ficarão vazias de sentido. Se a escola não receber recursos necessários e que são imprescindíveis à ação docente, os professores continuarão trabalhando com as mesmas dificuldades. As questões do salário dos professores, de sua formação contínua também são imprescindíveis. Finalmente, são inúmeras as variáveis, um todo que precisa ser construído com o desejo, garra e ação dos envolvidos na educação. Acreditamos que desse modo, as solicitações dos alunos serão melhor atendidas.

Quanto à postura dos alunos, muito do que temos observado e vivenciado no interior das salas de aula das escolas e que diz respeito ao comportamento dos alunos com relação à atitude de estudar merece algumas considerações. Uma, a de que os nossos alunos parecem não sentir prazer e nem compromisso na busca do conhecimento. Sabem, sentem que precisam estudar, mas é como se o “conhecimento” (sistematização de conteúdos importantes) lhes devesse ‘cair do céu’, como dádiva

ou presente e não como um processo, onde entra a ação do professor mediando o conteúdo, e a ação daquele que estuda (o aluno) - e que não precisasse de todo um esforço pessoal no sentido de construir o 'seu' conhecimento. Isso me parece particularmente sério.

A 'bagunça', o desinteresse, o conteúdo descontextualizado com a realidade atual, a aula meramente expositiva, o despreparo de alguns docentes, a carência de recursos didáticos etc. entram aqui como variáveis importantes, fundamentais, que interferem em todo o processo. Entretanto, é preciso realizar, concretizar o ensino-aprendizagem. É para essa finalidade que existe a escola, com todo o seu aparato e deficiências, com todo o peso que isso significa; é com esse objetivo que o docente é preparado (mesmo com todas as precariedades de formação).

A forma como a escola se apresenta, a metodologia utilizada pelo professor, a escassez de recursos, o sistema de avaliação baseado em provas, menções, parecem provocar uma resistência por parte dos alunos que se manifesta em comportamentos de rebeldia, desinteresse, de 'cola' etc. São complexas e numerosas as variáveis que interferem no processo de escolarização e, no noturno, isso toma ainda mais um peso: o fato de os alunos trabalharem.

Precisaríamos de uma mudança estrutural na sociedade para atingir também as instituições. Enquanto isso não se concretiza, devemos construir as possibilidades com a ajuda de todos, ou pelo menos, sensibilizá-los nesse sentido.

Fizemos algumas considerações no que diz respeito a mudanças em âmbito escolar, com o objetivo de ver melhor assegurada as demandas dos alunos trabalhadores. Entretanto, mudanças em nível social se fazem igualmente necessárias, mais especificamente nos setores industrial, comercial, bancário, e das instituições públicas, somados a esforços políticos nos diversos níveis, sobretudo federal, no sentido de também favorecer o estudo daquele que trabalha. A licença-maternidade de quatro meses para as mães, alguns dias de licença para o pai no nascimento de filhos, foram, entre outras, conquistas travadas no interior da sociedade brasileira; foram concretizadas e hoje são realidade. Caberia também conquistar espaço para os adolescentes e jovens trabalhadores de terem, quem sabe, uma hora a menos na carga horária de trabalho para as atividades escolares. Certamente,

todos ganhariam com isso, inclusive o país, que contaria com brasileiros melhor preparados. Já se comprovou que não há desenvolvimento social sem a educação.

A maioria dos entrevistados têm consciência de que a escola noturna tem proporcionado um ensino deficitário, que há uma facilitação dos conteúdos e das avaliações, não os preparando para competir em igualdade de condições no acesso à Universidade e no acesso aos empregos através de concursos. Apesar dessas constatações, não se percebeu um posicionamento crítico em relação a elas.

A exemplo de CARVALHO (1981):

"...ouvimos lamentos, queixas, frutos da simples constatação, mas faltou superar a simples observação e construir uma crítica objetiva da situação, o que poderia acontecer se houvesse aproveitamento do espaço pedagógico nesse sentido" (p.84).

Apesar das especificidades (e limitações) do noturno, faz-se necessário manter a escola que oferece esse tipo de ensino, pois o aluno trabalhador só pode frequentá-la desse modo. É necessário igualmente garantir o acesso ao "...conhecimento acumulado e sistematizado historicamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 1983), concretizando assim a chamada democratização do ensino.

Os pontos colocados acima perpassam pelos responsáveis pelos diversos níveis educacionais: governos federal, estadual e municipal; secretarias, diretores, especialistas, professores, pais, alunos e a comunidade. Portanto, é uma luta a ser assumida por todos.

O presente estudo teve a preocupação de oferecer uma modesta contribuição ao insistent, instigante e necessário debate acerca de questões ligadas ao ensino e, mais particularmente, ao ensino público noturno. Buscou-se caracterizar o aluno trabalhador que frequenta esse tipo de ensino, no que tange à atividade profissional e à escola que frequenta, através de um estudo exploratório.

No entanto, não teve, nem tem a pretensão de abarcar todos os elementos da complexa realidade dos cursos oferecidos no noturno e aponta para a necessidade de se continuar pesquisando, debatendo, discutindo e participando. Tal esforço se materializa no sentido de contribuir para a superação dos prejuízos impostos aos alunos trabalhadores do curso noturno.

10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 001 ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.79, nov. 1991.
- 002 ALENCAR, E. M.L. Influência da família e da escola no autoconceito da criança. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.8, n.3, p.25-32, set./dez. 1983
- 003 ALMEIDA, Laurinda R. De. O ensino noturno no estado de São Paulo : um pouco de sua história e de seus problemas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.66, p.49, ago. 1988.
- 004 ALVERGA, Naide R. De et. Al. Sobre a relação entre o desenvolvimento e a escola pública. **Contexto e educação**, v. 6, n.2, p.35-42, jan./mar. 1990.
- 005 ANDRADE, Antonio dos Santos. O cotidiano de uma Escola Pública de 1.o grau: um estudo etnográfico. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, m.73, p.26-38, maio 1990.
- 006 ANDRADE, C.L. DE & SPÓSITO, M. P. O aluno do curso superior noturno. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n.57, p. 3-19, maio. 1986.
- 007 ANDRÉ, Marli E. A. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: opção ou convergência? **Cadernos CERU**, São Paulo, n.3, p.161-165, 1991. série II
- 008 ARROYO, Miguel G. A escola e o movimento social: relativizando a escola. **ANDE**, São Paulo, v.6, n.12, p.15-26, 1987.
- 009 BALZAN, N.C. Alunos do noturno (ou "excluídos da escola"): quem são eles? **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 16, p.9-19, 1986.
- 010 BARRETO, Elba S. & ALVES, M. L. Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual paulista. **Em aberto**, Brasília, v.6, n.33, p.11-16, jan./mar. 1987.
- 011 BERNOSI, Maria H. Da R. Et. Al. As desigualdades sociais e as oportunidades desiguais na escola. **Enfoque**, Bento Gonçalves, v.12, n.54, p.25-29, ago. 1984.
- 012 BOSI, E. Problemas ligados à cultura das classes pobres. In: VALLE, E. & QUEIRÓZ, J. Z. (Org.) **A cultura do povo**. São Paulo : Cortez e Moraes/EDUC, 1979. 144p.
- 013 BRUSCHINI, Cristina. Estrutura familiar e trabalho na grande S. Paulo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.72, p.39-57, fev. 1990.
- 014 CARRAHER, Terezinha N. E SCHLIEMANN, Analúcia D. Fracasso escolar: uma questão social. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.45, p.3-19, mar. 1983.
- 015 CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno : realidade e ilusão**. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1984. 112p.
- 016 CARVALHO, Célia Pezzolo de. O último trem parte às 19 horas: o ensino de 1.o e 2.o graus no período noturno. **Cadernos CEDES**, São Paulo, p.4-8, 1986.
- 017 CARVALHO, Célia Pezzolo de. **A ilusão da escola e a realidade do trabalho: o ensino noturno de 1.o grau de uma unidade escolar de Ribeirão Preto**. São Carlos : UFSCar, 1981. 205p. (dissertação de mestrado)

- 018 CARVALHO, Célia Pezzolo de. A questão do ensino noturno. **Educação e sociedade**, São Paulo, v.4, n.13, p.33-44, dez. 1982.
- 019 CARVALHO, I.M.M. da. A escolarização em famílias da classe trabalhadora. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.42, p.27-40, 1982.
- 020 CASTRO e SOUZA, Yolanda & WADA, Cicília Yuko. Um estudo da carreira escolar pregressa e da origem geográfica e sócio-econômica dos estudantes que ingressam nos cursos da UNESP - Campus de Marília. **Didática**, São Paulo, n.28, p.85-102, 1992.
- 021 CEDAC - CENTRO DE AÇÃO COMUNITÁRIA. **A acumulação de capital**. 2. ed. São Paulo : Loyola, 1982. (Coleção Brasil dos Trabalhadores, n.4)
- 022 CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: promulgada em 5 de outubro de 1988. 7. Ed. São Paulo : Saraiva, 1993. (Série legislação brasileira).rever
- 023 CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO de outubro de 1989. Manuais de legislação. Atlas. V. 5.
- 024 CRIANÇAS e adolescentes: indicadores sociais. Rio de Janeiro : IBGE, 1989. v.1
- 025 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (Lei Federal 8.069/90). Divulgada pela pastoral do menor - setor de pastoral social. CNBB, jul. 1990.
- 026 FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo : Cortez, 1989.
- 027 FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1989. 264p.
- 028 FERREIRA, J. A. Dos Santos. Qualificação e resposta dos trabalhadores frente à modernização tecnológica. **Educação e sociedade**, São Paulo, n.41, p.73-100, abr. 1992.
- 029 FERREIRA, Maria J. Do Amaral et. Al. Estudo e trabalho (pesquisa). **Bimestre**, v.1, n.1, p.21-24, out. 1986.
- 030 FISCHAMANN, R. Escola e trabalho; em busca da dignidade perdida. **Revista da Faculdade de educação**, São Paulo, v.10, n.2, p.225-255, jul./dez. 1984.
- 031 FISCHER, N.B. e THOMAZ, T. S. Escola pública e classe trabalhadora; oposição e conformismo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v.8, n.2, p.19-29, maio/ago. 1983.
- 032 FORACHI, Marialice. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo : Nacional, 1965.
- 033 FRANCO, Luiz A. De C. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1987.
- 034 FRANCO, Luiz A. De C. A educação do trabalho e o trabalho da educação. **Bimestre**, v.1, n.1, p.9-12, out. 1986.
- 035 FRANCO, Luiz A. De C. Educação e trabalho. **Ande**, v.7, n.13, p.59-61, 1988.
- 036 FRANCO, Luiz A. De C. **A escola do trabalho e o trabalho da Escola**. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1987.
- 037 FRANCO, Maria L. P. B. Ouvindo os alunos: em busca de caminhos para uma nova concepção de ciência e tecnologia. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.79, p.17-25, nov. 1991.



- 038 FRANCO, Maria L. P.B. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.68, p.29-37, fev. 1989.
- 039 FRIGOTTO, G. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica. **Ande**, São Paulo, v.8, n.14, p.33-44, 1989. (Org.) *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo : Cortez, 1989.
- 040 FRIGOTTO, G. Educação como capital humano: uma 'teoria' mantenedora do sendo comum. **Revista brasileira de administração educacional**, Porto Alegre, v.2, n.1, p.10-37, jan./jun. 1984.
- 041 GALINDO, Neusa Prates. O aluno trabalhador pobre: expectativas frente à escola e ao futuro. **Cadernos de metodologia e técnica de pesquisa**, Maringá, n. 1, p.7-21, nov. 1989.
- 042 GAMBOA, Silvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos do contexto. In: FAZENDA, I. Org. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo : Cortez, 1989.
- 043 GOMES, Carlos M. Et. Al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1989.
- 044 GORZ, A. (Org.) **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo : Martins fontes, 1980.
- 045 GOUVEIA, A. J. Notas a respeito das diferentes propostas metodológicas apresentadas. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.49, p.67-70, maio 1984.
- 046 GOUVEIA, A. J. O trabalho do menor - necessidade transfigurada em virtudes. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.44, p.55-63, fev. 1983.
- 047 GRUNNARDI, I. S. Como reduzir significativamente os índices de evasão e repetência do sistema escolar. **Revista do CEPE**, Florianópolis, v.16, n.3, p.12-40, jul./set. 1984.
- 048 HADDAD, Sérgio. Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores). In: ARROYO, M. G. Org. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo : Loyola, 1986.
- 049 JORGE, A.M. **A importância atribuída à escola no projeto de vida do trabalhador assalariado rural**. São Paulo : PUC, 1984. 88p. (Dissertação de mestrado)
- 050 KATAYAMA, L.K.M. O uso do WPMK em estudo comparativo do comportamento infantil. São Paulo : [s.n.], 1984. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo.
- 051 KEHRLE, J. **Evolução do ensino profissional no Brasil : uma visão crítica**. São Paulo : CENAFOR, 1980. 182p.
- 052 KOWARICH, L. **A expoliação urbana**. São Paulo : Paz e terra. CEDDES, São Paulo, 1986.
- 053 KUENZER, Acácia Z. O ensino de Segundo Grau na Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional; algumas reflexões. **Em aberto**, Brasília, v.8, n.41, p.35-41, jan./mar. 1989.
- 054 KUENZER, Acácia Z. O trabalhador como princípio educativo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.68. p. 21-28, fev. 1989.
- 055 KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica; as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1985. (Coleção Educação contemporânea)
- 056 PATTO, Maria H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: aproximações sobre as características de um discurso. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.65, p.72-77, maio, 1988.

- 056 LEITE, S.A. da S. O fracasso escolar no ensino de primeiro grau. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v.69, n.163, p.510-540, 1988.
- 057 LEVIN, Jack. **Estatística aplicada às ciências humanas**. São Paulo : Harper e Row do Brasil, 1985.
- 058 LITTIERI, A. A fábrica e a escola. In: GORZ, A. (Org.) **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo : Martins Fontes, 1980.
- 059 LUDKE, Menga e ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação : abordagens qualitativas**. São Paulo : E.P.U. 1986.
- 060 MACHADO, L.R. de S. **Politécnica; escola unitária e trabalho**. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1991.
- 061 MANACORDA, M. A. Depoimento. **Ande**, São Paulo, n.10, p.59-64, 1986.
- 062 MANZINI, Eduardo. A entrevista na pesquisa social. **Revista didática**, São Paulo, n.26/27, p.149-158, 1990/1991.
- 063 MARINI, H.H. de S. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa: oposição ou convergência? **Cadernos CERU**, São Paulo, n. 3, série II.
- 064 MARQUES, M. O. O mundo da vida cotidiana e a educação. **Contexto e educação**. V.6, n.2, p.30-37, abr./jun. 1991.
- 065 MARX, Karl. **Sociologia**. São Paulo : Ática, 1988. (Grandes cientistas sociais)
- 066 MELLO, Guiomar N. De. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade do ensino de 1.o grau. **Educação e sociedade**, São Paulo, n.2, p.70, jan. 1979.
- 067 MELLO, Maria c. P. F. De. Segregação sócio-espacial na cidade de São Paulo e marginalização da criança e do jovem. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 78, p.5-17, ago. 1991.
- 068 MILLS, C. W. **A nova classe média**. Rio de Janeiro : Zahar, 1976. P.277-301
- 069 NAUFAL, M. A.A. e KODATO, Y. Construção de um trabalho pedagógico no período noturno. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n.16, p.30, 1986
- 070 NETO, Zahidé Machado. Meninos trabalhadores. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.31, p.95-101, 1979.
- 071 NUDELMAN, S. M. de O. Os alunos trabalhadores na Rede Municipal de Ensino - alguns comentários. **Escola municipal**, São Paulo, v.15, n.11, p.37-38, dez. 1982.
- 072 O ENSINO noturno: conquista, problema ou solução? **Cadernos CEDES**, São Paulo, 1986.
- 073 OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação. Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Educação e sociedade**, São Paulo, n.35, p.9-59, abr. 1990.
- 074 OLIVEIRA, Fernando a. Leite de. Escola noturna em Uberlândia: pesquisa e ação. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n.16, 1986.
- 075 PAOLI, N. J. Ideologia e hegemonia. **As condições de produção da educação**. São Paulo : Cortez, 1980. 102p.
- 076 PATTO, Maria H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.65, p.72-77, maio, 1988.

- 077 PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo : Brasiliense, 1981.
- 078 PORTO, M. S. G. E SANTOS, Mariza V. M. Ensino público superior noturno e democratização. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v.69, n.162, p.277-315, maio/ago. 1988.
- 079 PRESCIVALLE, O. Escolarização e trabalho: as experiências de escolas de produção. **Caderno CERU**, São Paulo, n.19, p.73-85, jun. 1984.
- 080 PUCCI, Bruno e SEGUSSARDI, Valdemar et. Al. A qualidade do ensino para os alunos trabalhadores. **Em aberto**, Brasília, v.8, n.44, p.9-22, out./dez. 1989.
- 081 PUCCI, Bruno e SEGUSSARDI, Valdemar et. Al. **Escola pública e democratização do ensino no município de São Carlos. Relatório final ou contribuição ao estudo da questão da qualidade do ensino para os alunos trabalhadores**. São Carlos : UFSCar, INEP, 1988. (mimeo.)
- 082 QUEIRÓZ, Maria I. Pereira de. Relatos reais: do 'indizível' ao 'dizível'. **Ciência e cultura**, São Paulo, v.39, n.3, p.272-286, 1987.
- 083 RACHID, Cora B. de F. A preparação para o trabalho no ensino de 1.o grau. **Boletim Técnico no SENAC**, rio de Janeiro, v.10, n.1, p.47-62, jan./jun. 1984.
- 084 ROCHA, Any D. C. Da. Contribuição das revisões de pesquisas internacionais ao tema evasão e repetência no 2.o grau. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.45, p.57-65, maio 1983.
- 085 RODRIGUES, Neidson. **Lição do Príncipe e outras lições**. 2. ed. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1984, (Polêmica do nosso tempo)
- 086 ROSENBERG, Lia. **Educação e desigualdade social**. São Paulo : Loyola, 1984. 80p.
- 087 ROSSI, W. G. **Pedagogia do trabalho**. São Paulo : Moraes, 1981.
- 088 SALEN, T. Entretanto famílias: notas sobre o trabalho de campo. In: NUNES, E. da O. (Org.) **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro : Zahar, 1978. P.46-64.
- 089 SANTIANA, F. M. Estratégias quantitativas e qualitativas de pesquisa educacional: da ação à observação participante. **Educação e realidade**, Porto alegre, v.8, n.2, p.45-55, 1985.
- 090 SAVIANI, Demerval. Brasil : a educação que temos na democracia que vivemos. **Educação e realidade**, Porto, Alegre, v.8, n. 2, p.69-70, maio/ago. 1983.
- 091 SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira : estrutura e sistema**. 2. ed. São Paulo : Saraiva, 1975. 146p.
- 092 SAVIANI, Demerval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 5. Ed. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1985.
- 093 SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1983.
- 094 SAVIANI, Demerval. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. **Ande**, São Paulo, v.4, n.7, p.9-20, 1984.
- 095 SAVIANI, Demerval. O nó do ensino de 2.o grau (entrevista). **Bimestre**, v.1, n. 1, p.13-15, out. 1986.
- 096 SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. Ed. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.40)

- 097 SCHEIB, L. O ensino de 1.o grau: garantia do direito à educação e o desafio da qualidade. *Ande*, v.6, n.12, p.11-14, 1987.
- 098 SILVA, T. R. Neubair da. **A escola pública e o desafio do curso noturno**. São Paulo : Cortez, 1984. 59p.
- 099 SINGER, Paul. **A formação da classe operária**. 2. ed. São Paulo : Atual, Unicamp, 1985. (Discutindo a História)
- 100 TANURI, Leonor. A questão da utilidade da pesquisa em educação. *Didática*, São Paulo, n.22/23, p.37-44, 1986/1987.
- 101 TAYLLE, Yves de la et. Al. A obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos; dever hipotético ou dever moral. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.78, p.5-17, ago. 1991.
- 102 TENCA, S.C. Cursos noturnos a pobre escolarização dos que trabalham. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.43, p.37-41, nov. 1982.
- 103 THIOLLENT, M. Aspectos qualitativos da metodologia da pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. *Cadernos da pesquisa*, São Paulo, n.49, maio 1984.
- 104 TRIVIÑOS, A. M. Educação pelo trabalho. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v.9, n.2, maio/ago. 1984.
- 105 VALE, José M. F. Do. Ciência e consciência. *Didática*, São Paulo, n.22-23, p.45-48, 1986/1987.
- 106 VEIT, Laetus Mario. A educação para o trabalho : uma abordagem antropológica. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v.9, n.3, p.31-51, set./dez. 1984.
- 107 VIANA, Cláudia P. E RODRIGUES, D. S. Experiência interdisciplinar; a informação profissional para estudantes-trabalhadores. *Cadernos CERU*, São Paulo, n.2, p.108-111. 1986. Série II
- 108 WEBER, Sielke. O público, o privado e a qualidade da educação pública. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n.25, p.27-43, abr. 1991.
- 109 ZIBAS, Dagmar M. Ensino noturno do 2.o grau: a voz do corpo docente. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n.78, p.41-51, ago. 1991.



ANEXO I

Questionário informativo

Prezado (a) aluno (a):

Você que trabalha e estuda é alvo de minha preocupação, gostaria de ter informações suas para um estudo sobre a escola noturna. Caso deseje colaborar, responda o questionário abaixo.

Obrigada e cumprimentos da prof.ª Neusa.

ANEXOS

Questões:

1 Nome: _____

2 Endereço: rua _____ n.º _____

Bairro: _____

3 Sexo () feminino () masculino

4 Estado civil: _____

5 Idade _____ anos. Data de nascimento: / /

6 Com quantos anos começou a trabalhar? _____ anos

7 Local de trabalho

atual: _____

8 Você é registrado(a)? () sim () não

9 Você contribui financeiramente para a sua família?

() não

() sim, indique:

() com metade do salário

() com menos da metade do salário

() com mais da metade do salário que recebe

ANEXO I

Questionário informativo

Prezado (a) aluno (a):

Você que trabalha e estuda é alvo de minha preocupação. gostaria de ter informações suas para um estudo sobre a escola noturna. Caso deseje colaborar, responda o questionário abaixo.

Obrigada e cumprimentos da prof.a Neusa.

Questões:

1 Nome: _____

2 Endereço: rua _____ n.º _____

Bairro: _____

3 Sexo ☐ feminino ☐ masculino

4 Estado civil: _____

5 Idade _____ anos. Data de nascimento: / /

6 Com quantos anos começou a trabalhar? _____ anos

7 Local de trabalho

atual: _____

8 Você é registrado(a)? ☐ sim ☐ não

9 Você contribui financeiramente para a sua família?

☐ não

☐ sim, indique:

☐ com metade do salário

☐ com menos da metade do salário

☐ com mais da metade do salário que recebe

10 Sua família é composta de quantas pessoas? _____

11 Quantos membros de sua família:

- só trabalham? _____
- só estudam? _____
- realizam as duas coisas? _____

12 Qual o grau de instrução do pai e da mãe?

PAI

- ☐ primário incompleto
- ☐ primário completo
- ☐ ginásio incompleto
- ☐ ginásio completo
- ☐ colegial incompleto
- ☐ colegial completo
- ☐ superior incompleto
- ☐ superior completo

MÃE

- ☐ primário incompleto
- ☐ primário completo
- ☐ ginásio incompleto
- ☐ ginásio completo
- ☐ colegial incompleto
- ☐ colegial completo
- ☐ superior incompleto
- ☐ superior completo

13 Dentre os itens citados abaixo, indique os que tem na sua casa e em caso positivo, indique sua quantidade.

televisor	☐ não	☐ sim	quantos:
rádio	☐ não	☐ sim	quantos:
automóvel	☐ não	☐ sim	quantos:
aspirador de pó	☐ não	☐ sim	quantos:
máquina de lavar	☐ não	☐ sim	quantos:
empregada	☐ não	☐ sim	quantos:

14 Sua moradia é:

- ☐ própria
- ☐ cedida (emprestada)
- ☐ alugada

15 Conte-me como é sua moradia:

- quantos quartos? _____
- quantos banheiros? _____
- Enfim, quantos cômodos? _____

