

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

FLÁVIO APARECIDO FERNANDES LUNA

**EDUCAÇÃO E TRABALHO NO ENSINO MÉDIO
NOTURNO EM FRANCA/SP:
DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
DESENVOLVIMENTO SOCIAL NO BRASIL**

**FRANCA
2017**

FLÁVIO APARECIDO FERNANDES LUNA

**EDUCAÇÃO E TRABALHO NO ENSINO MÉDIO NOTURNO
EM FRANCA/SP
DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
DESENVOLVIMENTO SOCIAL NO BRASIL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista –Júlio de Mesquita Filho, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social - Linha de pesquisa: Instituições, Governança e Desenvolvimento Orientador: Prof. Dr. Alexandre Marques Mendes.

**FRANCA
2017**

Luna, Flávio Aparecido Fernandes.

Educação e trabalho no ensino médio noturno em Franca/SP :
desafios para as políticas públicas de desenvolvimento social no
Brasil / Flávio Aparecido Fernandes Luna. –Franca : [s.n.], 2017.
91 f.

Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas).
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas
e Sociais
Orientador: Alexandre Marques Mendes

1. Políticas públicas. 2. Ensino Médio. 3. Trabalhadores-
estudantes. 4. Direito à educação. I. Título.

FLÁVIO APARECIDO FERNANDES LUNA

**EDUCAÇÃO E TRABALHO NO ENSINO MÉDIO NOTURNO
EM FRANCA/SP
DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE
DESENVOLVIMENTO SOCIAL NO BRASIL**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

BANCA EXAMINADORA

Presidente:

Professor Doutor Alexandre Marques Mendes – Universidade Estadual “Júlio Mesquita Filho” – UNESP FRANCA

1º. Examinador:

Professor Doutor Agnaldo de Sousa Barbosa - Universidade Estadual “Júlio Mesquita Filho” – UNESP FRANCA

2º. Examinador:

Professor Doutor Paulo Henrique Miotto Donadeli - Centro Universitário Estácio - Unidade de RIBEIRÃO PRETO/SP

Franca, 28 de agosto de 2017.

*Dedico esse trabalho ao meu amor, Jonas Augusto,
com quem partilho minha existência.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador e amigo Professor Doutor Alexandre Marques Mendes. Sua dedicação, paciência e generosidade foram fundamentais nessa empreitada.

Agradeço à toda equipe da UNESP, em especial aos professores por me proporcionarem os caminhos do saber.

Agradeço ao meu marido Jonas Augusto dos Santos por estar comigo em todos os momentos.

Por fim, agradeço aos meus colegas de turma e aos meus familiares por compreenderem e me ajudarem nessa caminhada.

“Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. O senhor concedendo, eu digo: ”

João Guimarães Rosa (Grande Sertão Veredas)

LUNA, Flávio Aparecido Fernandes. **Educação e Trabalho no Ensino Médio noturno em Franca/SP: desafios para as políticas públicas de desenvolvimento social no Brasil**. 2017. 91 f. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas). - Universidade Estadual Paulista –Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2017.

RESUMO

Este trabalho busca compreender a relação entre educação e trabalho no Ensino Médio noturno na cidade de Franca/SP. Para tanto, foi feita uma pesquisa, por meio de questionário para o levantamento dos dados referentes à realidade dos alunos de primeiro ano do Ensino Médio. Os alunos do primeiro ano foram escolhidos por se tratar de parcela de alunos mais vulneráveis aos problemas relacionados ao primeiro emprego. Os dados da pesquisa revelaram certa desigualdade de ensino entre os alunos que estudavam no período diurno e os que estudavam no período noturno. Para a compreensão dessa realidade relacionamos os temas da desigualdade educacional e sua reprodução com os desafios do Ensino Médio noturno. Buscamos compreender também o papel do emprego na vida desses estudantes. Os alunos do noturno que trabalham e estudam estão mais expostos aos sofrimentos da exploração e da informalidade. Esses problemas se refletem na escola, os alunos estudam cansados por terem trabalhado o dia todo. Outro fator que compromete o rendimento desses alunos é a própria estruturação do Ensino Médio noturno, os alunos estudam menos horas que seus colegas do diurno. As políticas públicas de desenvolvimento social se inserem nesse contexto como forma de promover a qualidade da educação apoiando ações que estão para além dos problemas de dentro da sala de aula. As questões sociais de desigualdade social e econômica são fatores que determinam a relação aluno-escola. O papel das políticas públicas de desenvolvimento social é equalizar essas disparidades sociais e econômicas no sentido de promover condições iguais de acesso e permanência desses alunos na escola. Portanto, os temas relacionados à educação e à exploração do trabalho e como tudo isso influencia a vida dos alunos na escola são os temas dessa pesquisa.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Ensino Médio. Desigualdade. Franca/SP.

LUNA, Flávio Aparecido Fernandes. **Education and Work at Nighttime Secondary School:** challenges for public policies for social development in Brazil. 2017. 91 f. Dissertation. (Professional Master's Degree in Planning and Analysis of Public Policies). - Universidade Estadual Paulista -Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2017.

ABSTRACT

This study seeks to understand the relationship between education and work in nighttime secondary school in the municipality of Franca, State of São Paulo. For this purpose, it was performed a research by a way of a questionnaire for the survey of data relating to the reality of the students in their first year of high school. Students in the first year were chosen for being part of those who were more vulnerable to problems related to the first job. The survey data revealed some inequality of education among students who were studying during the day and those who were studying at night. To understand this reality we related the themes of educational inequality and its reproduction with the challenges of Secondary School at night. We also seek to understand the role of employment in the lives of these students. The students of the night shift working and studying are more exposed to the sufferings of exploitation and informality. These problems are reflected in the school, the students go study so tired for having worked all day. Another factor that affects the yield of these students is the very structure of the Secondary School, students study less hours than their colleagues in the daytime. The public policies for social development fall within this context as a way of promoting the quality of education by supporting actions that are in addition to the problems from inside the classroom. The social issues of social and economic inequality are factors that determine the relationship student-school. The role of public policies on social development is to equalize these social disparities in order to promote equal conditions of access and permanence of these students in the school. Therefore, the issues related to education and the exploitation of the work and how all of this affects the lives of students in school are the themes of this research.

Key words: Education. Job. Secondary School. Inequality. Franca/SP.

LISTA DE SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
EJA	Educação de Jovens e adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROMED	Programa de Melhoria e expansão do Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas no Ensino Médio em 2013, por Unidade Federativa	21
Gráfico 2 - Taxa de Distorção por idade, série e turno	22
Gráfico 3 - Relação dos alunos do ensino médio com o trabalho	62
Gráfico 4 - Relação dos alunos do ensino médio com o trabalho formal	63
Gráfico 5 - Relação de horas trabalhadas por dia	64
Gráfico 6 - Local de trabalho do aluno do ensino médio	65
Gráfico 7 - Relação da forma de gasto salarial	66
Gráfico 8 - Relação de grau de escolaridade das mães dos alunos do ensino médio	68
Gráfico 9 - Relação de grau de escolaridade dos pais dos alunos do ensino médio	69
Gráfico 10 - Relação de bens de consumo que o aluno pretendia comprar naquele ano	72
Gráfico 11 - Relação de bens de consumo que o aluno comprou naquele ano	74
Gráfico 12 - Relação de despesas domésticas que o aluno contribuiu pelo menos uma vez ..	75
Gráfico 13 - Relação de despesas domésticas que o aluno contribui todos os meses.....	76
Gráfico 14 - Relação das principais dificuldades do aluno relacionadas ao trabalho	77
Gráfico 15 - Relação dos lugares que os alunos costumam frequentar	79
Gráfico 16 - Relação de esportes que os alunos praticam com frequência	80
Gráfico 17 - Relação de resultados escolares por numero de alunos	81
Gráfico 18 - Relação de resultados escolares por porcentagem	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Média dos alunos no SAEB.....	24
-------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

Introdução	14
CAPÍTULO 1 O ENSINO MÉDIO	19
1.1 A falta de uma política pública para o Ensino Médio	19
1.2 Dados do Ensino Médio no Brasil	20
1.3 Perfis dos alunos e das turmas do Ensino Médio no Brasil	22
1.4 Sobre as avaliações	23
1.5 A política nacional para o Ensino Médio	25
1.6 A finalidade do Ensino Médio	26
1.7 Objetivo do Ensino Médio	28
1.8 Influências em relação às reformas da educação básica	30
1.9 Conferências e ações que inspiraram as reformas	33
1.10 Relatório Delors e a revisão da política educacional brasileira	37
1.11 As prioridades e estratégias para a educação do Banco Mundial	38
CAPÍTULO 2 DIFERENÇAS EM RELAÇÃO AO ENSINO MÉDIO NOTURNO	40
2.1 Educação e Desigualdade	41
2.2 Ocultação das desigualdades	45
2.3 Como pensam a si mesmos os desiguais	47
2.4 Estudo, trabalho e desigualdade	48
2.5 Sobre a produção dos diferentes em desiguais	51
2.6 O mecanismo social de culpar a si próprio pelo fracasso	52
CAPÍTULO 3 CONSIDERAÇÃO SOBRE A REALIDADE DO ALUNO NA CIDADE DE FRANCA	60
3.1 Dados sobre os alunos do 1º ano do Ensino Médio	61
3.2 Dados sobre a formalidade do emprego	63
3.3 Dados sobre o número de horas trabalhadas por dia	64
3.4 Dados referentes ao local de trabalho	65
3.5 Dados referentes à forma como o aluno gasta seu salário	66
3.6 Dados referentes ao grau de escolaridade dos pais	68
3.7 Dados referentes ao consumo de bens	72
3.8 Dados referentes à ajuda com despesas domésticas	75
3.9 Dados referentes às dificuldades enfrentadas pelos alunos trabalhadores	77
3.10 Dados referentes aos lugares que os alunos costumam frequentar e os esportes preferidos	79
3.11 Dados referentes aos resultados escolares	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

A realidade dos alunos de escola pública no Brasil ainda é bastante desafiadora. Mesmo com a expansão da oferta de vagas e a universalização do Ensino Fundamental, ainda há grandes desafios a serem superados, sobretudo em relação ao Ensino Médio. Este, apesar dos esforços e do aumento de investimento, apresenta resultados tímidos de melhora, sobretudo o Ensino noturno que apresenta o maior número de alunos que abandonam a escola ou que são reprovados. O Ensino Médio noturno apresenta algumas características que contribui para a continuidade desses problemas. Uma das características mais marcantes em relação ao aluno do período noturno é sua condição de trabalhador desqualificado e superexplorado, recebendo um salário inadequado e submetido a uma insuportável dupla jornada de trabalho.

Essa realidade contribui negativamente para os resultados da educação desses alunos que estudam no período noturno. As condições de trabalho precárias estão relacionadas com o acesso ao primeiro emprego juvenil. A condição de trabalhador desqualificado, superexplorado e trabalhando de forma precária, aponta para os problemas que alguns jovens enfrentam nas escolas, especialmente durante o período noturno. Desta maneira, é essencial que se discuta essa realidade ao se questionar sobre a qualidade da aprendizagem do Brasil.

Analizamos essa realidade a partir do estudo da relação aluno-trabalho. Nesse intuito, focamos na realidade do aluno de 1º ano do ensino médio noturno. Isso por alguns motivos. Primeiramente por se tratar de parcela significativa de alunos que estão na faixa dos 15 e 16 anos, dos quais uma boa parte já está inserida no mercado de trabalho ou está buscando se inserir. Como já foi dito no parágrafo anterior, sobre a precariedade em relação ao acesso ao primeiro emprego, decidiu-se por investigar apenas o 1º ano do Ensino Médio noturno porque se trata também de uma mudança na vida desses alunos que nunca haviam estudado nesse período e, portanto, nessas condições.

Abordamos também os efeitos da aplicação desse modelo. Para tanto, aplicamos um questionário objetivo que buscou colher informações em relação ao universo dos alunos que cursam o primeiro ano. O objetivo primário da pesquisa é a compreensão da realidade do aluno que cursa o primeiro ano do Ensino Médio noturno e sua relação com o primeiro emprego. Assim sendo, foram aplicados questionários tanto para alunos do Ensino Médio noturno quanto para alunos do Ensino Médio diurno para que, por comparação, fosse possível entender as especificidades dos alunos do período noturno. Também foram

recolhidos dados referentes ao número de alunos que abandonaram a escola e o número de reprovados. Esses dados são das turmas que receberam os questionários. Outro aspecto importante é o de que todas as escolas pesquisadas ofereciam a modalidade de 1º ano do ensino médio nos dois períodos, diurno e noturno.

A aplicação dos questionários foi realizada em 05 escolas estaduais da Diretoria de Ensino da cidade de Franca-SP. A saber: EE Prof.º Luiz Páride Sinelli, localizada no bairro Jardim Martins; E.E. Prof.º Sérgio Leça Teixeira, localizada no bairro Aeroporto III; E.E. Maria do Carmo Silva Ferreira - Dona Nenzinha, localizada no bairro jardim Simões; E.E. Prof.º Hélio Palermo, localizada no bairro Jardim Dermínio e E.E. Prof.ª Helena Cury de Tacca, localizada no Jardim Tropical II. Todas essas escolas estão localizadas no perímetro urbano da cidade e o critério para a escolha de cada uma foi sorteio. Houve um prévio levantamento das escolas que ofereciam o 1º ano do Ensino Médio no período noturno, antes do sorteio. Eram em torno de 20 escolas.

Os questionários foram aplicados nas primeiras semanas de novembro, final do ano letivo de 2015. Foram entregues em torno de 500 questionários em 22 salas de primeiros anos tanto diurno como noturno. Porém, foram devolvidos somente em torno de 20%. O baixo retorno dos questionários se deve mais à necessidade de autorização dos pais do que pela disposição dos alunos em responderem. As exigências dos termos de consentimento de pedir informações como o número de RG, levaram alguns pais se recusarem a preencher. Outros problemas foram relacionados ao esquecimento do aluno de pedir tal autorização e também a falta de interesse em participar da pesquisa.

No entanto, mesmo com pouco retorno foi possível colher número satisfatório de informações para se compreender minimamente a realidade desses alunos. Em relação aos gestores, apesar de ter havido alguns problemas isolados, a maioria contribuiu satisfatoriamente para o andamento da pesquisa.

Outro aspecto fundamental ao qual nos propomos foi a análise de algumas políticas de educação, destacando aquelas que se referem ao Ensino Médio noturno. Buscamos também fazer uma breve reflexão sobre fatores que influenciaram a criação dessas políticas para entendermos de que forma o Ensino Médio foi pensado e implementado no Brasil.

A desigualdade na educação é outro tema que abordamos. A desigualdade no Ensino Médio é acentuada pela oferta do ensino noturno. Os alunos além das dificuldades externas referentes à iniciação no trabalho têm de enfrentar outras dificuldades por serem

submetidos a um modelo de escola que não está adaptado à sua realidade. Esse modelo de escola, muitas vezes, é reprodutor dessas desigualdades.

Analisamos os dados por meio da comparação dos indicadores gerados pela pesquisa e dos dados referentes à análise bibliográfica de temas relacionados à desigualdade no ensino e às políticas de educação. Primeiramente, comparamos os períodos diurno e noturno com o intuito de encontrar as especificidades do período noturno. Da mesma maneira, comparamos os dados de evasão e de retenção por período no intuito de percebermos se há diferença na quantidade desses alunos. De posse dessas informações chegamos a algumas conclusões que confrontamos com os conceitos apresentados pela pesquisa bibliográfica, apresentada nos primeiros capítulos dessa dissertação.

Sobre o conceito de pesquisa deve-se compreender que ela é o subsídio da ciência que possibilita captar de maneira mais próxima possível a realidade que se quer investigar. No entanto, a pesquisa é um processo permanente, pois, o conhecimento da realidade é sempre algo provisório. Neste sentido, ela é sempre aproximação da realidade e nunca apropriação total, sua função é a de nos fornecer subsídios para uma intervenção do real (SILVEIRA; CÓDOVA, 2009).

Os métodos utilizados foram o qualitativo e o quantitativo. Qualitativo, pois, a pesquisa se situa no campo das ciências sociais e como tal deve ser neutra em relação a juízos de valor e preconceitos contidos na própria visão do pesquisador. No entanto, não seria contraditório dizer que foi utilizado o método quantitativo também, pois, este foi aplicado exclusivamente no tratamento das informações captadas pela pesquisa de campo. (SILVEIRA; CÓDOVA, 2009).

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário. O questionário é um conjunto de perguntas, que a pessoa lê e responde sem a presença de um entrevistador. O questionário será do tipo estruturado não disfarçado no qual o respondente sabe qual é o objetivo da pesquisa, e o questionário é padronizado, usando principalmente questões fechadas.

Os questionários tiveram por destino alunos que estão matriculados no 1º ano do Ensino Médio da Diretoria de Ensino da cidade de Franca. A pesquisa ficou restrita apenas para a parte urbana do município. O questionário buscou responder à questão sobre o perfil do aluno do ensino médio, levantando o número de alunos que trabalham e quais tipos de comportamento são mais comuns. Também houve questões relacionadas às expectativas do aluno em relação ao trabalho e suas características em relação ao consumo. Neste sentido, as

questões fizeram referência aos desejos e pretensões dos alunos.

Especificamente as questões que o questionário buscou captar são: Os alunos do 1º ano noturno trabalham? De que maneira: formal ou informalmente? Os que não trabalham, pretendem trabalhar? Há alguma previsão de trabalho? Por que trabalham? Que coisas já conseguiu comprar com seu próprio dinheiro? O que pretende comprar um dia? Já ajudou ou ajuda nas despesas da família? De que forma trabalham? Quantas horas por dia? Que tipo de trabalho e onde trabalham?

Essas questões colheram também o conjunto de valores relacionados ao comportamento desses alunos, conjunto de valores esse, que foi contextualizado e analisado à luz dos conceitos apresentados na revisão bibliográfica.

Optamos pelos questionários fechados, apesar de se apresentarem de forma mais rígida do que os abertos, porque permite a aplicação direta de tratamentos estatísticos com auxílio de computadores e elimina a necessidade de se classificar respostas *a posteriori*, possivelmente induzindo tendências indesejáveis (NOGUEIRA, ROBERTO 2002).

As questões foram cuidadosamente elaboradas para se evitar influenciar as respostas. No entanto, a análise dos dados apresentou algumas falhas pontuais que podem estar relacionadas ao descuido ao ler ou o próprio não entendimento da questão por parte do aluno. A interpretação de alguns conceitos de forma diferente também pode influenciar nos resultados da pesquisa. No entanto, apresentaremos nossas impressões em relação ao entendimento dos alunos que responderam os questionários para que essas contradições pontuais sejam mais bem esclarecidas.

Os dados fornecidos pela pesquisa foram tabulados e analisados no intuito de responderem, positiva ou negativamente às seguintes hipóteses: nem todos os alunos que estão no primeiro ano do Ensino Médio noturno trabalham - a manutenção do modelo seria por outros motivos que não diretamente o trabalho; os alunos do Ensino Médio noturno do município de Franca trabalham? Parece que se trata de uma questão óbvia, o aluno estuda à noite porque trabalha. Mas é investigar se tal premissa é verdadeira, pelo fato de que algumas escolas do município, por questões estruturais, só oferecem a modalidade de ensino noturno para o Ensino Médio; o aluno do primeiro ano do ensino médio noturno está mais exposto à informalidade e, portanto, trabalho de forma degradante e sem garantias de proteção que a lei obriga. Isso prejudica a permanência do aluno na escola. Pretende-se verificar aqui de que forma essas crianças e jovens são inseridas no mundo do trabalho. Trata-se de trabalho formal ou informal? A maior parte dos alunos trabalha não mais para ajudar às famílias na

subsistência, mas para se inserirem na sociedade de consumo. Verificar, por fim, se os motivos são por necessidades básicas, como ajudar a família, ou tem relação com o consumismo.

Portanto, esse trabalho procurou investigar a realidade dos alunos do Ensino Médio noturno na relação trabalho-estudo. Para que nosso intuito se realize buscamos compreender qual a parcela de responsabilidade do Estado nos problemas que afetam essa relação. Nossa análise será apresentada nos próximos capítulos que primeiramente apresentarão um breve panorama do Ensino Médio noturno, apresentando uma análise em relação às políticas de educação que tratam do ensino noturno. Também apresentaremos alguns dados sobre o Ensino Médio no Brasil relativo ao perfil dos alunos e rendimento escolar. Falaremos sobre a política nacional para o Ensino Médio e sobre sua finalidade. Para isso apresentaremos os principais fatores que influenciaram as últimas reformas da educação no Brasil e que foram responsáveis por moldar o modelo de educação vigente. Apresentaremos as principais conferências internacionais que inspiraram tais ações e reformas.

No segundo capítulo faremos uma análise sociológica sobre as questões da desigualdade no ensino. A desigualdade e a reprodução da desigualdade serão os temas centrais do capítulo. Falaremos da ocultação da desigualdade como forma de legitimação da reprodução da desigualdade e de que forma isso afeta o ensino noturno. Por fim, no terceiro capítulo, apresentaremos os dados da pesquisa feita nas escolas da cidade de Franca. Esses dados foram confrontados com os conceitos construídos nos capítulos anteriores no intuito de estabelecer uma relação mais próxima entre teoria e a realidade específica dos alunos que trabalham e estudam na cidade de Franca.

Por fim, este trabalho se insere no campo das políticas públicas de desenvolvimento social, porque analisa as questões relacionadas à desigualdade na educação e aponta perspectivas para a interpretação dessa determinada realidade. No entanto, insere-se também no campo das políticas de educação uma vez que oferece subsídios para compreender melhor os problemas que afetam a aprendizagem dos alunos que estudam no período noturno. Em ambas, a pesquisa proporcionará subsídios para o planejamento ou replanejamento de políticas públicas voltadas para as questões sociais e educacionais de alunos que estudam no período noturno.

CAPÍTULO 1 O ENSINO MÉDIO NOTURNO

A necessidade desse capítulo diz respeito aos problemas que afetam negativamente a realidade do aluno do Ensino Médio noturno no Brasil. Problemas que são demonstrados por indicadores que relacionam a qualidade do ensino com o período escolar. Os resultados do Ensino Médio noturno tendem a ser mais baixos que os do período diurno. Dessa maneira, a questão fundamental que aqui colocamos é: o que faz os resultados do Ensino Médio noturno serem piores que o do Ensino Médio diurno?

Essa questão torna evidente algo que já tomamos como premissa, o fato de que, além das questões relativas ao Ensino Médio como um todo, existem questões específicas que tornam o Ensino Médio algo diferente para alunos que estudam de manhã e alunos que estudam no período noturno. Tal evidência nos levou a questionar sobre os problemas que estão para além das questões pedagógicas, ou seja, as questões relacionadas à desigualdade social e de ensino.

1.1 A falta de uma política pública para o Ensino Médio noturno

A oferta de Ensino Médio noturno no Estado de São Paulo não obedece ao que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que é a oferta de ensino adequado. Isso, pois, apesar do grande número de estudantes matriculados nesse período: não foram detectadas, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), políticas específicas para o turno. Isso pode ser verificado também pelos resultados da avaliação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (Promed) que confirmam a ausência de medidas voltadas ao atendimento das especificidades do Ensino Médio noturno. Isso significa dizer que não há programas específicos que adequem o Currículo às especificidades da realidade desses alunos (ADRIÃO, 2006).

A constatação da falta de uma política específica para o Ensino Médio noturno é algo bastante preocupante, pois, revela certa negligência para com os alunos desse período escolar. Negligência essa, que tem por consequência os baixos resultados em comparação aos alunos do período diurno. Um prejuízo inestimável para a formação desses alunos e também com os recursos públicos que, dessa maneira, são desperdiçados. A falta de cuidado por parte do Estado revela a falta de interesse político para a resolução desse problema. No entanto, ao apontar os problemas devemos levar em consideração também as questões econômicas e sociais que historicamente contribuíram para tal resultado.

Adrião (2006, p.36) cita que:

Na pesquisa realizada na legislação só foram encontradas duas referências ao Ensino Médio noturno. Uma com relação à carga horária e outra sobre a opção de horários em Educação Física, ambos previstos na Resolução SEE/SP nº7, de 19 de janeiro de 1998. A referida Resolução estabeleceu diretrizes para a reorganização curricular do Ensino Médio na rede estadual de ensino, promovendo a transição dos cursos de 2º grau (Lei nº5.692/71) para cursos de Ensino Médio, tal como previsto pela LDB.

Como prevê a LDB, a carga horária prevista para o Ensino Médio é de 2,4 mil horas, distribuídas em 200 dias letivos por ano, totalizando 800 horas. Nos cursos diurnos, nas escolas que funcionam em dois turnos, a carga horária diária é de 5 horas, totalizando 25 horas semanais. Para os cursos em período noturno, a carga horária diária é de 4 horas, compondo 20 horas semanais. A duração das aulas no período diurno é de 50 minutos, 45 do noturno. No nível federal, as diretrizes nacionais para o Ensino Médio estabelecem, em seu Capítulo 2 inciso IV o seguinte:

No Ensino Médio regular noturno, adequado às condições de trabalhadores, respeitados os mínimos de duração e de carga horária, o projeto político-pedagógico deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o sucesso destes estudantes: a) ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o mínimo total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas;

As diretrizes nacionais, como visto, nada apresentam sobre o que seria um ensino adequado às condições de trabalhadores, apenas apresenta uma flexibilização da duração do Ensino Médio.

1.2 Dados do Ensino Médio no Brasil

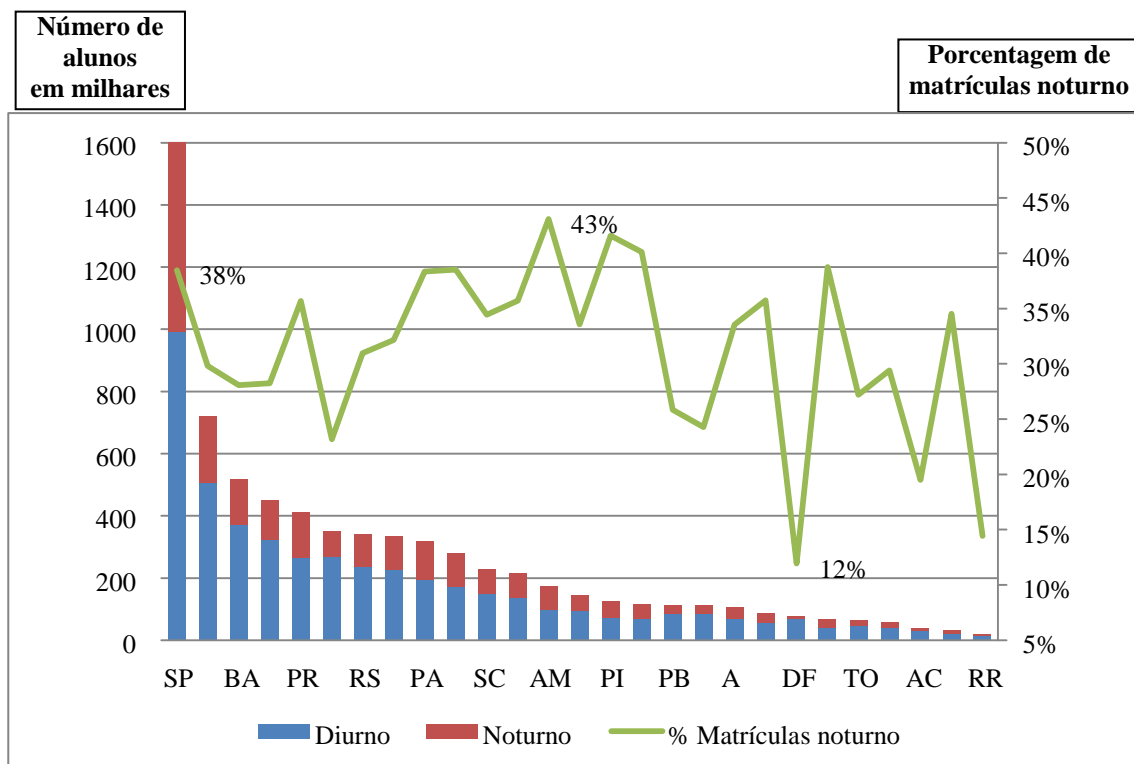
Embora haja um consenso de que a escola de tempo integral seja uma grande saída para melhorar o baixo desempenho dos alunos do ensino médio diurno, o mesmo não seria possível para o ensino médio noturno. Pelo menos não da mesma maneira, sem uma política social que garanta o financiamento da inatividade para que o aluno permaneça na escola, a política educacional, por si só, não conseguiria sucesso.

Em pesquisa do Instituto Ayrton Senna, 2015, utilizando dados do Censo Escolar de 2010 a 2013, do SAEB de 2013 (prova ANEB) e do Enem de 2009 verificou-se que dos 7.247,776 alunos matriculados no Ensino Médio, de todo o Brasil em 2013, 67% estudavam durante o período diurno contra 33% que estudavam no período noturno. Apesar

da constatação da diminuição de matrículas para o período noturno, os números continuam bastante relevantes, são 2.370.349 alunos.

No entanto, a redução na proporção de matrículas do noturno não ocorre de maneira homogênea entre os estados, é o caso do Estado de São Paulo que tinha uma alta proporção de alunos no noturno, mas não apresentou grande redução. Na demonstração do gráfico a seguir percebemos na comparação com os demais estados que a proporção do Estado de São Paulo de alunos matriculados no período noturno figura entre as maiores do país.

Gráfico 1 - Matrículas no Ensino Médio em 2013, por UF



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2015

Os dados demonstram aproximação do Estado de São Paulo com os Estados do Amazonas e Piauí. Esses Estados têm em comum os maiores índices, proporcionais, de alunos matriculados no Ensino Médio noturno. Esses dados sugerem que no Brasil a existência do ensino noturno não tem relação como os fatores de desenvolvimento econômico, nem de arrecadação de Estado, muito menos relação a fatores geográficos. A existência e manutenção

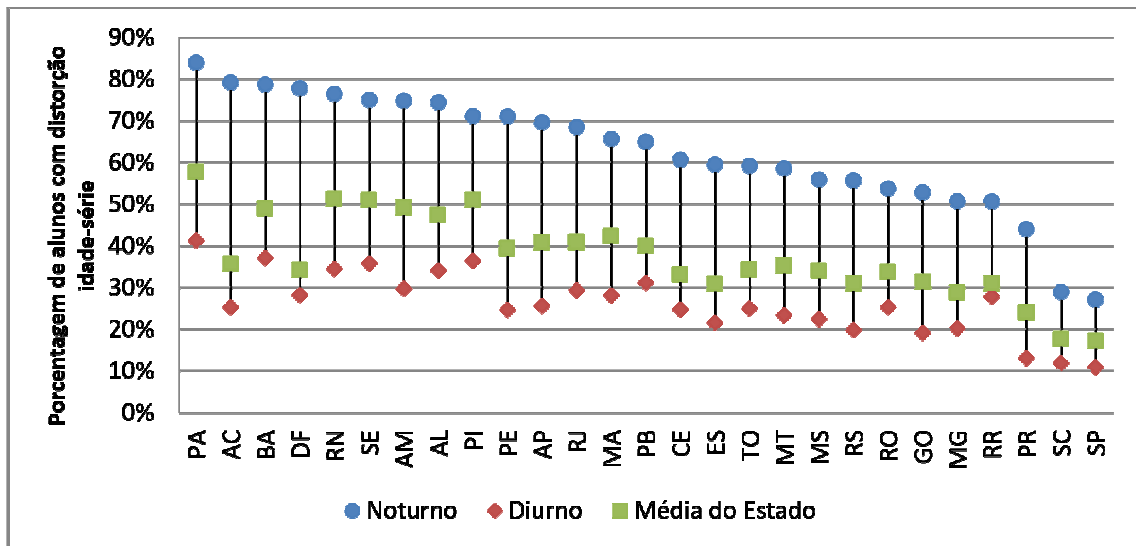
do Ensino Médio noturno parece ser uma opção de Estado que não vê problemas em sua oferta nem em sua manutenção.

1.3 Perfis dos Alunos e das turmas do Ensino Médio no Brasil

Sobre os perfis dos alunos do período noturno, o Instituto Ayrton Senna verificou que se trata de alunos mais velhos, que iniciam o Ensino Médio atrasado em relação à idade correta e, que isso pode ser ocasionado por reprovação. Outro fator importante é o de que há uma proporção maior de alunos que trabalham e que já abandonaram os estudos durante pelo menos um ano. Também se verificou que a taxa de abandono é maior e o tempo total de aulas menor.

Em relação à distorção idade/série, que é uma das características do perfil do aluno matriculado no período noturno, há diferenças importantes que podem servir de parâmetros para nossas conclusões. Isso está representado abaixo, no gráfico do Instituto Ayrton Senna:

Gráfico 2 - Taxa de Distorção por idade, série e turno



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2015

Os dados do gráfico demonstram que a taxa de distorção da idade em relação à série no estado de São Paulo é a mais baixa do país. O que nos leva a reconsiderar a relação matrícula no Ensino Médio noturno com alunos mais velhos que estão fora da idade/série

adequadas.

Outra característica importante se refere às porcentagens de alunos que abandonam o curso. O período noturno apresenta maior número, 14,5%. Para o diurno, 4,7%. Portanto, alunos do período noturno estão mais propensos a abandonar o curso. Poder-se-ia afirmar que os alunos estariam migrando para o ensino de jovens e adultos (EJA). Mas segundo dados do próprio Instituto Ayrton Senna não há evidências de que isso ocorra.

Outra diferença relevante foi revelada nos dados socioeconômicos do SAEB de 2013, dos alunos que fizeram a prova no terceiro ano do Ensino Médio. Dos alunos que estudam no período diurno, 22% declararam trabalhar. Do período noturno, são 51%. Sobre abandono, 80% dos alunos do diurno afirmaram nunca terem abandonado o curso. Para o período noturno esse número cai para 71%. Em 2013 havia 191.085 turmas no período diurno e 77.395 no noturno no Brasil, dados do Censo Escolar em 2013. Em relação ao número de estudantes matriculados por turma, verificou-se que os números não apresentam diferenças significativas, em torno de 31 estudantes. A variável que demonstrou maior diferença foi a de duração de funcionamento da turma¹. De fato, demonstrou que o tempo de duração para os alunos da noite é significativamente menor. Considerando novamente dados do Instituto Ayrton Senna, as médias de minutos das turmas são de 308 e 232 para cada turno. Dessa forma, os alunos que estudam de manhã ficam em média 1h30 a mais na escola por dia.

De maneira geral percebemos que o aluno do noturno está mais exposto aos problemas da má qualidade da educação. Como visto, existe um maior número de alunos desse período que abandona os estudos antes de concluir, outros tantos que precisam trabalhar o dia todo e outros ainda, que permanecem na escola, mas sem estímulo, pois, as garantias estruturais para uma educação de qualidade praticamente não existem.

1.4 Sobre as avaliações

Infelizmente não existe um exame censitário para o Ensino Médio. Isso é bastante comprometedor, sobre tudo, em relação à elaboração da Política Pública. O que se tem é a prova ANEB que é aplicada para alunos do 3º ano do Ensino Médio. Essa prova é amostral e da forma como é colocada, não permite uma desagregação do nível de escola. O Enem possui forte apelo acadêmico e como tal não é obrigatório, assim, o uso da nota como

¹ O questionário de Turma do Censo Escolar coleta dados sobre o horário de funcionamento das aulas, mais especificamente a hora em que começa e termina a aula o que permite calcular o tempo de funcionamento.

medida de avaliação da escola é questionável (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015).

Apesar disso, os dados dessas duas avaliações foram analisados em pesquisa do Instituto Ayrton Senna, a fim de comparar o nível de aprendizado dos alunos dos cursos noturno e diurno. Os dados foram da prova ANEB de 2013 e do Enem de 2009, uma vez que este foi o último ano que apareceu no formulário uma questão referente ao turno dos estudantes.

Sobre a prova ANEB foi avaliado no ano de 2013, 40.990 alunos de escolas estaduais e municipais que cursavam o 3º ano do Ensino Médio. As escolas são sorteadas para que haja representatividade de alunos de todo o país. Dessa amostra, 36% eram alunos do Ensino Médio noturno. Esses dados revelaram que a pontuação dos cursos diurnos é invariavelmente maior do que as do curso noturno, a média é de 24.5 pontos². Veja na tabela a seguir:

Tabela 1- Média dos alunos no SAEB

Disciplina	Diurno	Noturno
Língua Portuguesa	265.8	240.3
Matemática	269.0	246.7

Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2015

Para uma comparação mais efetiva na comparação entre os turnos, é importante utilizar dados de escolas que oferecem ambos os turnos. Dessa maneira, na amostra analisada com 437 escolas, a diferença média entre os cursos diurno e noturno dentro de cada escola é de 24.1 pontos para português e 19.2 pontos para matemática (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015).

Dados do Enem revelam que, dos 561.831 inscritos como alunos concluintes do ensino regular, 28,4% cursavam o período noturno. Em relação à média das notas entre os que cursavam no período diurno foi 26.5 pontos³ maior do que os do curso noturno. Se

² As notas estão na chamada escala Saeb, que permite apresentar em uma mesma métrica os resultados de desempenho dos estudantes de todas as séries. O movimento Todos pela Educação estabeleceu pontuações mínimas consideradas como adequadas para cada série. No 3º ano do Ensino Médio os valores mínimos são 300 pontos para Língua Portuguesa e 350 para Matemática. A pesquisadora Maria Helena Castro considera que 15 pontos na escala Saeb é equivalente a um ano de estudo.

³ Esse valor representa 5% da nota média da prova (475). Porém nessa análise não se elimina diferenças entre escolas.

consideradas apenas as instituições de ensino que oferecem curso noturno e diurno, a diferença média é de 17 pontos de vantagem para os alunos do diurno. Mesmo em relação aos alunos que trabalham, a diferença se mantém (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015).

1.5 A política nacional para o Ensino Médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 estabelece a Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Portanto, o Ensino Médio é parte da formação geral e tem por característica a polaridade: propedêutico-profissional. Dessa concepção, diz Adrião (2008), decorre toda a reforma do Ensino Médio, que desvinculou a formação geral, direito de todos, da formação profissional, opção ou exigência para a ocupação de determinados postos de trabalho.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, pretendeu-se a universalização do Ensino Médio no Brasil. O texto da constituição foi alterado pela Emenda Constitucional nº 14/1996, que estabeleceu a –progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (inciso II artigo 208). A LDB, retornando ao prescrito da constituição de 1988, prevê em seu inciso II, artigo 4º, a –progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio. Outro documento que formulou tal expectativa foi o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que vigorou de 2001 a 2010, pretendeu o atendimento de 100% da demanda do Ensino Médio no prazo de dez anos⁴.

O Plano Nacional de Educação promulgado pela Lei 13.005/2014 (Lei do PNE) prevê como meta para o Ensino Médio o seguinte: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%⁵.

Essa meta tem por estratégia diversas ações, dentre elas a estratégia 3.7 que busca fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência. Destaca-se o caráter universal que o governo tenta empreender ao Ensino Médio, compreendendo o ensino técnico para toda a

⁴ A lei do PNE 2001-2010 foi sancionada com nove vetos, que procuravam evitar que se gerassem algumas obrigações jurídicas, principalmente relacionadas à garantia de instrumentos de financiamento. É certo que eles enfraqueceram o plano, entretanto, o que se retirou foram (importantes) instrumentos, mas não as obrigações e sua validade jurídica.

⁵ Ver em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

população, incluído as minorias.

Já na estratégia 3.8, para a garantia da meta 03 do PNE, busca:

[...] estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários(as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude [...]⁶

O referido documento demonstra a necessidade da articulação entre políticas sociais e de educação, para a garantia do ensino de qualidade. Esse é um fator essencial devido os desafios sociais e de natureza econômica que afetam a vida dos estudantes. De outra maneira, as questões citadas nessa estratégia devem levar em consideração a disposição dos menos favorecidos de se encaminharem para o ensino médio noturno. A necessidade de conseguir meios para a subsistência acaba levando esses jovens a optarem pelo noturno. Isso, por si, já é algo que reproduz situações de desigualdade.

Outra estratégia do PNE, trata-se da estratégia 3.11, busca redimensionar a oferta de Ensino Médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de Ensino Médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as)⁷. Por redimensionar a oferta de Ensino Médio no turno diurno e noturno, pode-se entender o que está previsto no Pacto nacional pela educação⁸, que é a ampliação e estímulo ao Ensino Médio diurno. Essa é uma orientação bastante clara que demonstra certa descrença na forma atual de Ensino Médio noturno.

1.6 A finalidade do Ensino Médio

A questão central que acompanha a implementação e expansão do Ensino Médio no Brasil é relativa à sua função propedêutica, destinada àqueles que pretendem cursar o Ensino Superior ou terminal, promovendo a profissionalização (ADRIÃO, 2006,

⁶ Ver em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

⁷ Ver em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

⁸ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1:pacto-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio&catid=8&Itemid=101

p.15).

Em 1971, influenciado pela teoria do capital humano e pelas ideologias de mercado, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabeleceu como obrigatório a profissionalização. No entanto, essa política de profissionalização compulsória fracassou desde sua concepção, sofrendo alterações já em 1975. Em 1982, seu ponto mais polêmico foi revogado, extinguindo-se a obrigatoriedade da profissionalização.

Nesse período que vai entre os anos de 1972 e 1983, a matrícula nessa etapa mais que dobrou, sendo 1.299,9 milhões de matriculados em 1972 e 2.944,1 milhões em 1983 (ADRIÃO, 2006, p.15). A ideia que se pretendia era a de que, supostamente se conseguiria a inserção em um mercado de trabalho, pronto a receber novos e mais trabalhadores, com supostas qualificações específicas.

Para Neto (2005), as transformações econômicas ocorridas no mundo a partir de 1980 trouxeram mudanças nas normas de organização da produção e do trabalho nos países industrializados. Este conjunto de mudanças, no entanto, ocorreu em meio ao desemprego crescente e sob a predominância das ideias liberais: Surgem interpretações do desemprego como fenômeno resultante das inadequações das qualificações dos trabalhadores frente às novas exigências de reestruturação do setor produtivo (NETO 2005 p.391).

Já em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi gestada em um ambiente diferente, num contexto político e econômico mais definido do que aquele de 1971. O país passou por mudanças a partir da redemocratização, a globalização da economia, as novas tecnologias e a ampliação do acesso às informações em tempo real, marcaram o cenário brasileiro e radicalizaram tendências mais conservadoras, o que contribuiu para a redução significativa na conquista de direitos, resultando para o Ensino Médio a alteração do texto constitucional.

O contexto de crise econômica e política no país acirrou a competição entre empresas e instituições, fazendo crescer a valorização da escola e da credencial escolar. O mercado de trabalho se retrai e cria exigências mais rígidas de escolarização, criando um excedente de pessoas escolarizadas que ingressam em qualquer forma de ocupação.

Os esforços governamentais na proposição de medidas e programas, juntamente com o estabelecimento de fundos para o financiamento da educação, como no caso do Fundef⁹, levaram a ampliação do acesso à escola e na permanência dos alunos vindos

⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); A implantação do Fundef a partir de 1998 contribuiu para a ampliação do atendimento apenas no âmbito do ensino fundamental. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

das camadas mais pobres da população.

1.7 Objetivo do Ensino Médio

O Ensino Médio é visto como etapa final da educação básica e tem por finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o aprimoramento do educando como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Esses fragmentos fazem parte dos incisos do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que estabelece as finalidades para o Ensino Médio.

Ao interpretarmos esse artigo percebemos uma dupla natureza do Ensino Médio, uma denota como finalidade para a formação da pessoa humana e, portanto, não é um fim em si mesmo. Na outra concepção, é visto como etapa para o trabalho, numa perspectiva pragmática e utilitarista que estabelece o Ensino Médio como fim da etapa de educação básica cuja finalidade é a transição do jovem da escola para o trabalho. Essa dualidade que parece descaracterizar o significado do Ensino Médio tem suas raízes fincadas na história e sua natureza é social. Tem origem na desigualdade, ou melhor, na legitimação da desigualdade que é de interesse da elite política desse país. Anísio Teixeira se referindo à reforma da educação em 1931, dizia que não era cabível que o sistema educacional fosse estruturado com uma escola primária e profissional para o povo e uma escola secundária e superior, para a elite:

Ora, o chamado Ensino Secundário, no Brasil, vem cogitando simplesmente da preparação para esse tipo intelectual de trabalho, o que eu julgo uma solução incompleta do problema e de certo modo perigosa, porque contribui para manter a velha concepção dualista, inconscientemente alimentada, de uma educação profissional para o povo – expressão em que, de regra, só se compreendem os elementos menos ambiciosos ou menos afortunados da sociedade – e uma educação acadêmica para os que presumem não ser povo ou não o querem ser¹⁰.

A ambiguidade em relação ao Ensino Médio, portanto, não é algo recente. Mas podemos perceber na forma atual do Ensino Médio a mesma tendência de determinar, por meio de uma educação tecnicista, a vida dos mais pobres. Isso se dá dentro de uma mesma escola pública que oferta Ensino Médio no período diurno e noturno, sendo estes os mais

Profissionais da Educação – Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

¹⁰ TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998, p. 107.

vulneráveis aos determinantes que apresentamos.

A partir do golpe militar de 1964, o que se buscou no Brasil foi um retorno às ideias positivistas que outrora serviram de lema nacional: Ordem e Progresso. Dando assim um direcionamento claro à segurança e ao desenvolvimentismo. Desta maneira, percebeu-se que os graves problemas enfrentados pela educação, tais como baixo índice da população em idade escolar matriculadas em escolas e também o alto índice de repetência e abandono, eram entraves que ameaçavam os objetivos desejados (SAVIANI, 2013).

Por outro lado, a implementação de um modelo econômico associado-dependente, que possibilitou o ingresso de empresas internacionais, influenciou a adoção de novas estratégias educacionais voltadas para satisfazer as necessidades do mercado. Desta maneira, foi se difundido as ideias tayloristas e fordistas, relacionadas à organização racional do trabalho. Enfoque também no controle do comportamento com subsídio das ideias behavioristas. Esse ideal influenciou necessariamente o campo educacional, houve assim o advento da pedagogia tecnicista¹¹ (SAVIANI, 2013).

Ao se fazer um apanhado histórico percebe-se que na pedagogia tradicional a iniciativa e poder decisório sobre a maneira de ensinar cabiam ao professor, ou seja, ele era sujeito do processo. Na pedagogia nova a iniciativa é do aluno, portanto, há uma relação interpessoal e intersubjetiva. Em relação à pedagogia tecnicista o que se percebe é a ênfase na busca da organização racional dos meios. Professor e aluno ocupam posição secundária, são meros executores de um processo concebido, planejado, coordenado e controlado por determinados especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. Assim entende-se que serão superadas as defasagens do professor o que promoverá a eficiência do sistema de ensino (SAVIANI, 2013).

Essa nova concepção provocou uma reorganização das escolas que passaram por um crescente processo de burocratização. Desta maneira, as ações tiveram de ser regidas por minuciosas instruções sobre como proceder. Assim, cada agente estaria cumprindo suas tarefas específicas sem desvio de finalidade, para o controle e preenchimento de formulários. O magistério foi inserido num ritual sufocante de tal burocracia, no entanto, os resultados foram visivelmente negativos (SAVIANI, 2013).

¹¹ A pedagogia tecnicista tem por princípio o ideário positivista da neutralidade da ciência, da racionalidade, eficiência e produtividade. Busca reorganizar o sistema educacional de maneira que ele se torne objetivo e operacional. Pretende, da mesma forma como aconteceu no trabalho, a objetivação do trabalho pedagógico. Resultado disso, a pedagogia tecnicista tentou implementar uma maneira que buscasse minimizar as interferências subjetivas. Isto seria necessário para a busca da eficiência do sistema de ensino. Eficiência essa que estaria garantida por meio da operacionalização dos objetivos e, de certa maneira, a mecanização do processo (SAVIANI, 2013).

Desta maneira, nos fala Saviani (2013, p. 383):

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.

Este trecho em que citamos Saviani demonstra mais claramente a natureza dual do Ensino básico no Brasil e como tudo isso promoveu uma contradição dentro do próprio Sistema de Ensino brasileiro. Abordaremos a seguir algumas demonstrações de eventos e documentos internacionais que consagraram a relação educação e adequação aos imperativos do mercado a partir da década de 1990.

1.8 Influências em relação às reformas da Educação Básica

Os governantes da década de 1990 buscaram formas de se desvencilhar da crise econômica da década de 1980. O modelo a ser seguido foi o da Inglaterra com Margaret Thatcher (1979-1990) e Ronald Reagan (1981-1989) nos Estados Unidos. Esse modelo propunha uma nova dinâmica em relação ao papel do Estado, um retorno aos princípios liberais, redimensionando a forma de se fazer política pública.

Para compreendermos a dominação neoliberal que se instaura no Brasil no final de 1991 é preciso que voltemos, de um lado, à grande crise da dívida externa dos anos 1980 que debilitou gravemente o Estado brasileiro, e, de outro, à nova hegemonia neoliberal que se estabeleceu no Norte a partir de 1980, com a eleição de Margaret Thatcher no Reino Unido e de Ronald Reagan nos Estados Unidos (BRESSER PEREIRA, 2015, p. 297).

O Consenso de Washington exportou para o Brasil visões teóricas, temperadas por certo grau de pragmatismo, partilhadas pelo Banco Mundial e agências multilaterais. A abordagem de Washington para as causas da crise latino-americana eram o excessivo crescimento do Estado (protecionismo) e o chamado populismo econômico, definido pela incapacidade de controlar o déficit público e de manter sob controle as demandas salariais. Bresser Pereira cita John Williamson, segundo o qual, o Consenso de Washington era constituída por dez reformas: -As cinco primeiras reformas poderiam ser resumidas em uma: promover a estabilização da economia através do ajuste fiscal; as cinco restantes são formas diferentes de afirmar que o Estado deveria ser fortemente reduzido (BRESSER PEREIRA, 2015, p. 299).

Essa análise não tinha nenhuma perspectiva histórica, como é característica do pensamento neoclássico e neoliberal. Ignorava-se o fundamental papel do Estado nas fases iniciais do desenvolvimento econômico, na fase da revolução capitalista que o Brasil havia completado na década anterior. Pressupunha, ainda, o absurdo neoclássico e liberal que pregava que é suficiente estabilizar a economia através do ajuste fiscal, da liberalização, da privatização e da desregulamentação, a fim de garantir boas instituições, garantidoras da propriedade e dos contratos, para que o país cresça de forma satisfatória e estável.

As instituições estratégicas para a introdução dos interesses estrangeiros, para o Pacto Liberal-Dependente de 1991, são a universidade e o Banco Central, Segundo Bresser Pereira, a captura da universidade é fundamental, pois ela é um aparelho ideológico-chave de dominação, e também porque vivemos no capitalismo tecnoburocrático ou do conhecimento no qual a dominação pelo capital perdeu espaço para a dominação pela hegemonia ideológica. A estratégia mais eficiente, nesse caso, foi levar os mais brilhantes jovens brasileiros a fazerem PhD em universidades estrangeiras.

O envio de técnicos e cientistas das ciências naturais para fazerem doutorado no exterior é recomendável; já o envio dos nossos mais brilhantes jovens para ficar quatro a cinco anos estudando economia no exterior, no nível de pós-graduação, em universidades dominadas pelo ideário neoliberal, tem sido a forma por excelência pela qual o ensino e a pesquisa nesta área se alienaram (BRESSER-PEREIRA, 2015, p. 309).

Essa prática facilitou a captura do Banco Central brasileiro pelo mercado financeiro. Isso explica a alta taxa de juros de curto prazo. O comportamento das autoridades monetárias durante o período em que o Pacto Liberal-Dependente de 1991 foi dominante mostrou que a taxa de juros não era vista como um problema para o Banco Central, nem para o Ministério da Fazenda, submetidos aos conceitos da ortodoxia liberal. O objetivo de tê-la a mais baixa possível, como a lei do Federal Reserve Bank estabelece nos Estados Unidos, era algo ignorado pelo Banco Central no Brasil. Bresser Pereira ressalta ainda a falta de interesse do governo em uma política de redução dos juros, para ele: -no quadro do Pacto Liberal-Dependente o Brasil não contou com um banco central a serviço da nação (BRESSER PEREIRA, 2015, p. 309).

Isso impactou também a forma como a nação pensou a educação para o país. Subsidiadas por agências Internacionais e financiadas pelo Banco Mundial as reformas da educação no país sofreram interferência direta desse ideário manifestado no Pacto Liberal-Dependente. Ao mesmo tempo em que se falava sobre os graves problemas na área da

educação e se discutia as estratégias para resolver tais problemas, impunha-se aos países políticas de ajuste fiscal e de redução do papel do Estado. Algo um tanto quanto contraditório. No Brasil, a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República,

em 1990, iniciou a implementação do modelo inaugurado por Thatcher. Collor fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas consequências ao povo brasileiro. Ele adotou reformas liberais comandada pela abertura comercial e pela privatização. A política de controle da inflação, conhecida como Plano Collor continha um violento ajuste fiscal e monetário. Uma gestão de estilo modernizador e intervencionista marcou seu período no poder até seu impedimento pelo Congresso Nacional, em 1992 (BRESSER PEREIRA, 2015).

Sobre as tendências políticas do período, pode-se sublinhar a sintonia entre a exaltação às forças de mercado, com as correspondentes políticas de liberalização e desregulamentação. Podemos citar também a hegemonia do pensamento conservador sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas. Com Collor no poder, o país deflagrou o processo de ajuste da economia às novas exigências de reestruturação impostas pelas agências globais.

Dolorosamente se constatou, com a abertura do mercado, que em muitos setores, os produtos nacionais não conseguiriam concorrer com os estrangeiros dentro do país. Esse processo levou a busca por vantagens competitivas. O que se compreendeu como essencial subsidiado pela literatura internacional foi a retomada da Teoria do Capital Humano, muito em voga nos anos 1970, que afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista –, atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990¹².

Vasta documentação internacional de vários organismos multilaterais propagou o ideário de reforma mediante diagnósticos e análises que geraram propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, relacionadas à educação e à economia. Esses documentos exerceram importante influência na elaboração das políticas públicas, sobretudo, as de educação. Isso teve início no governo de Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal, mas foi no governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma ganhou força.

¹² SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional, 1ª reimpressão, Lamparina, 2011.

1.9 Conferências e ações que inspiraram as reformas

Em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia), financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, teve por participantes diversos governos, agências internacionais, ONGs, associações profissionais e personalidades da educação em todo o mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração comprometeram-se a assegurar o acesso e a qualidade da educação básica a crianças, jovens e adultos.

Esse evento marcou o acordo internacional entre os nove países com maior taxa de analfabetismo, conhecidos como E9¹³, dentre eles o Brasil, com as agências internacionais. Acordo esse que levou à uma série de políticas que modificaram o cenário da educação nos países que se comprometeram com a declaração. Foi se criado para a avaliação e criação das políticas educacionais o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos, coordenada pela UNESCO que realizou reuniões regionais e globais durante o período.

A conferência partiu do seguinte diagnóstico para a elaboração dos objetivos:

[...] mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento: • mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e • mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais¹⁴.

Além desses problemas a maioria dos países que participaram da Conferência enfrentava graves problemas econômicos como o aumento do endividamento externo, ameaça de estagnação e decadência econômica, problemas políticos internos, guerras civis, aumento da violência e a degradação generalizada do meio ambiente.

De um modo geral, o projeto difundiu a ideia de que a educação deveria

¹³ Bangladesh; Brasil; China; Egito; Índia, Indonésia; México; Nigéria e Paquistão.

¹⁴ Declaração Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990.

realizar as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Estabelecendo que os governantes devessem se comprometer com Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico, que tenham por finalidade a utilização da educação básica para a promoção do indivíduo e da sociedade. As Políticas Educacionais também devem estabelecer a universalização do acesso à Educação básica para todos. Isso depende diretamente de uma vontade política, pois, implica a busca por financiamento de tal compromisso que será ratificada por reformas da política educacional e pelo fortalecimento institucional. O documento ainda prevê a formulação de políticas adequadas nas áreas de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde como forma de incentivar o educando e contribuir para o desenvolvimento da sociedade¹⁵.

Para Shiroma, um dos primeiros problemas para a implementação do tratado diz respeito a expressão para todos que sugere a universalização da educação básica, que no nosso caso compreende da educação infantil até o Ensino Médio, que a Conferência não pretendia. Outro problema foi o fato de alguns autores terem compreendido o conceito NEBA¹⁶ em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Isso significa ensino diferente para estratos sociais diferentes. Retoma-se, dessa maneira, o dualismo na educação brasileira, ao se destinar uma educação diferente para as camadas mais pobres supostamente por estas serem compreendidas em suas necessidades peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandado por clientela mais seletas (SHIROMA, 2011).

As diretrizes lançadas na Conferência Mundial de Educação para Todos começam a serem implementadas nas políticas educacionais brasileiras em 1993 com a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos¹⁷, já no governo do presidente Itamar Franco. Com esse plano o Brasil sinaliza para os organismos internacionais o início da implementação do acordo firmado em Jomtien.

O Plano Decenal de Educação para Todos se direciona prioritariamente ao Ensino Fundamental, apesar disso encontramos duas mesões ao Ensino Médio quando estabelecem alguns objetivos a serem seguidos. Estão no primeiro objetivo, que diz respeito a

¹⁵ Educação para Todos: Os requisitos; artigo 8º desenvolver uma política contextualizada de apoio. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990).

¹⁶ Necessidades Básicas de Aprendizagem.

¹⁷ Plano Decenal de Educação para Todos traz como documentos de referência: — Declaração Mundial sobre Educação para Todos; — Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; — Plano Decenal de Educação para Todos; — Plano Decenal Estadual de Educação para Todos (se houver); — Plano Decenal Municipal de Educação para Todos (se houver); e — Arquivos da Escola.

satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, com um claro direcionamento ao mundo do trabalho: especialmente as necessidades do mundo do trabalho¹⁸. Prevê, nesse objetivo, a adequação curricular e normativa do ensino fundamental e médio e a estruturação do ensino médio, entendido como continuação da educação básica.

Para Shiroma (2011), as recomendações de Jomtien e de outros fóruns promovidos por organismos multilaterais influenciaram de forma clara alguns dos anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Isso prenunciou os cortes de verbas e as privatizações, frutos da reforma do Estado de cunho neoliberal, propiciando, novamente o retorno às disputas entre correntes privatistas e publicistas. O Fórum Nacional de Educação teve papel fundamental junto aos parlamentares em eventos por todo o país. Mas enquanto a lei de educação nacional era debatida, o governo tratava de implementar por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado ao firmado em Jomtien e aos grandes interesses internacionais, dentre eles, os estabelecidos na CEPAL¹⁹.

O documento da CEPAL *Transformación productiva con equidad* alertava para a necessidade da implementação das reformas educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso. Recomendava que os países membros fizessem as reformas dos sistemas educativos de maneira a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo, *En lo referente a la formación de recursos humanos, se destaca su papel crucial para la transformación productiva*. O documento avalia a necessidade do investimento em educação como estratégia para o desenvolvimento tecnológico:

justifica la necesidad de una estrategia de largo plazo abocada a la elevación paulatina y sostenida de la oferta formativa en sus distintas fases y ámbitos: ciclos pré-escolar, básico y secundario, universidades [...] y educación popular y educación de adultos, y programas de reciclaje ocupacional²⁰.

As habilidades específicas referidas são: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição. Essas habilidades deveriam ser desenvolvidas na educação básica.

¹⁸ Plano decenal de educação para todos.- Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida 136 p. disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>.

¹⁹ Comissão Econômica para a América Latina.

²⁰ Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe em los años noventa.

Em 1992, a CEPAL publicou o documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, em parceria com a UNESCO. O documento tratava das diretrizes para a ação no âmbito das políticas que vinculassem educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe, isso valeria também para outros tipos de instituições educacionais. Pretendia-se criar condições educacionais de capacitação e incorporação do programa científico e tecnológico que tornassem possível a transformação das estruturas produtivas da região em um ponto de progressiva equidade social. Isso só seria alcançado por meio da reforma dos sistemas educacionais, da capacitação profissional e a geração de capacidades endógenas para o aproveitamento do progresso científico-tecnológico (SHIROMA, 2011).

Para a CEPAL a reforma do sistema produtivo dependia necessariamente da difusão do conhecimento como instrumento crucial para o enfrentamento dos desafios de se construir o que foi entendido como uma moderna cidadania para a competitividade. Essa seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, afim de que a população aprendesse os códigos da modernidade.

Finalmente, o documento enfatizava a necessidade de reformas administrativas que operassem uma mudança do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas. Para isso recomendava-se a descentralização, que pode ser traduzido como desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas (SHIROMA, 2011).

Essas ideias encontram correspondência no livro *Reinventando o Governo* de David Osborne e Ted Gaebler, para eles o êxito da transferência de poder e de responsabilidade depende de uma série de ações governamentais. Quando isso acontece, no entanto, a responsabilidade do governo não cessa. Ele torna se responsável pela garantia de que as demandas comunitárias serão atendidas. Também é responsável pelo controle, avaliação e acompanhamento da ação. Do contrário, se o governo abandonar suas responsabilidades os resultados podem ser desastrosos. Responsabilidade, dessa maneira, significa muito mais que responder por serviços. É algo maior e mais complexo do que isso, significa responder pelo governo, tornar-se responsável por dirigir as instituições tendo como finalidade o cumprimento de sua política. Então, seria basicamente delegar os serviços para que a comunidade se apoderando daquilo que lhe é de direito, participe e decida sobre a melhor forma de gerir as instituições (GAEBLER, OSBORNE, 1994).

1.10 Relatório Delors e a revisão da política educacional Brasileira

Coordenada pelo francês Jaques Delors, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, reuniu especialistas do mundo inteiro. Essa comissão analisou o cenário mundial e traçou os caminhos que o papel da educação deveria assumir nos países. O documento foi produzido entre 1993 e 1996, sua importância é fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países, inclusive o Brasil.

O relatório fez um diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependência e globalização, no qual reconhece que o ideal de progresso, tão perseguido pelos países, só trouxe frustrações para a população mundial. Desigualdade, desemprego e exclusão social puderam ser vistos inclusive nas nações mais ricas, o que contribuiu para o sentimento de frustração em relação aos rumos da economia mundial. A partir disso o relatório indica quais são as principais tensões a serem resolvidas no próximo século. Para o Ensino secundário o relatório prevê como princípio a ser seguido organizar a diversidade de opções sem que seja fechada a possibilidade de um retorno ulterior ao sistema educacional. Ou seja, a finalidade do ensino secundário seria a preparação para as diferentes possibilidades, pode se fazer aqui referência ao mundo do trabalho, sem que isso impossibilite o retorno ou a continuidade do aluno no sistema de ensino. Isso, partindo do princípio de que o aluno consiga superar as limitações sociais e econômicas de sua condição. Outra recomendação ao ensino secundário diz que:

Os debates sobre a seletividade e a orientação tornar-se-iam muito mais transparentes se esse princípio fosse plenamente aplicado; nesse caso, todos teriam o sentimento de que, independentemente das opções e dos cursos frequentados na adolescência, nenhuma porta seria fechada no futuro, tampouco a da própria escola. A igualdade de oportunidades adquiriria, então, seu pleno sentido²¹.

Essa recomendação revela novamente a ignorância em relação aos fatores sociais determinantes da condição dos estudantes dos países em desenvolvimento. Para Shiroma, as recomendações apresentadas pela Comissão, nesse caso, revelam uma concepção claramente elitista. Isso significa o ensino médio teria como objetivo [...] preparar técnicos e trabalhadores para o emprego existente e desenvolver a capacidade de adaptação a empregos inimagináveis. A finalidade, portanto, é proporcionar aos alunos a possibilidade de se tornarem futuros empreendedores. A proposta indica também a intenção

²¹ Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.

de que o ensino secundário realize a alternância entre formação e trabalho e que períodos de formação possam ser alternados com períodos de trabalho. Isso configuraria a sociedade educativall, pois tanto a formação na escola quanto no trabalho são consideradas educativas (SHIROMA, 2011, p.59).

1.11 As prioridades e estratégias para a educação do Banco Mundial.

O Banco Mundial tem sido auxiliar nas políticas de educação no mundo como forma de atuar na redução da pobreza. Na década de 1990 o Banco foi um dos patrocinadores da Conferência Internacional de Educação para Todos, adotou suas conclusões e a partir delas elaborou diretrizes políticas. Publicou em 1995 o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, essa foi a primeira análise global sobre o setor que realizou desde 1980.

No entanto, como apresenta Shiroma (2011), o texto examina as opções de política educacional para os países de baixa escolaridade e reitera o objetivo de eliminar o analfabetismo até o final do século, por meio do aumento da eficácia do ensino e a melhora do rendimento. Propõe a reforma do financiamento e da administração da educação, justifica o financiamento do ensino básico com fundos públicos, com atenção especial: *Las niñas, los pobres de las zonas rurales, los niños pertenecientes a minorías lingüísticas y étnicas, los nómadas, los refugiados, los niños de la calle y los que trabajan y los niños con necesidades especiales*²². Esses, como afirma o documento, tem acesso limitado à escola. Sobre a formação profissional, propõe o estreitamento de laços do ensino com o setor público e privado como estratégia para a meta de qualidade no treinamento profissional.

O documento afirma também que o uso mais racional dos insumos educacionais poderia ser obtido com a autonomia das instituições e que esse é um dos eixos fundamentais para a reforma dos sistemas educacionais. De outra forma, o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistemas de aprendizagem, e em relação aos investimentos e resultados esperados. Propõe a descentralização da administração das políticas sociais, buscando uma maior eficiência no gasto social e uma maior articulação com o setor privado na oferta da educação.

O documento, como demonstrado, repete antigas ideias quando afirma que a educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza. Reafirma também o papel da tecnologia e das reformas econômicas sobre as mudanças na estrutura das economias, em relação à indústria e os mercados de trabalho em todo o mundo.

²² Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial.

Uma das prioridades para a educação seria formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia.

Sobre a educação básica o documento afirma: A educação, especialmente a primária e a secundária, ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade.

Essas referências nos ajudam a compreender a forma pela qual se encontra o Sistema de Ensino brasileiro, mais especificamente o Ensino Médio. As influências foram diversas, como vimos, e marcaram um direcionamento tecnicista, pragmático e gerencial das políticas de educação no Brasil. No próximo capítulo abordaremos os temas relacionados à desigualdade na educação e como isso afeta particularmente o Ensino Médio noturno.

CAPÍTULO 2 Diferenças em relação ao Ensino Médio Noturno

Um estudo feito pelas pesquisadoras Sousa e Oliveira (2008), em relação ao ensino noturno, constatou diferenciações da clientela do ensino noturno em relação ao diurno. Uma dessas diferenças é percebida entre os alunos que têm no estudo sua principal atividade e aqueles que, são trabalhadores ou buscam ingressar no mercado de trabalho e estudam ao mesmo tempo. A interpretação desse fato, por alguns profissionais da escola revelou certa compreensão relacionada a esses trabalhadores que estudam, no sentido de compreensão dos vínculos frágeis que eles tendem a ter com o processo de escolarização. Isso gera por parte da equipe escolar, práticas menos exigentes, embora a justificativa utilizada seja o sentimento de compromisso com a permanência do aluno na escola.

Uma das práticas para ilustrar esse fato, seria a aceitação da entrada dos alunos atrasados na escola depois dos portões já fechadas, por causa do horário de trabalho que coincide com o da primeira aula do período. As autoras afirmam haver uma naturalização dessas práticas com a legitimação do trabalho em relação ao estudo. Outras práticas são cotidianas como a menor cobrança em relação à lição de casa, ou em relação à avaliação. Apesar dessa prática ser uma forma de negociação com os trabalhadores estudantes para evitar evasão, esses são visivelmente prejudicados em relação à qualidade do ensino que é ofertado.

Em relação ao tratamento dado ao aluno do noturno, a pesquisa evidenciou a falta de uma ação específica pautada na realidade de vida e trabalho desses estudantes. Embora, terem havido menções nos registros obtidos nas escolas pesquisadas, sobre os diferentes perfis desses estudantes, isso não parece ser algo determinante nos planos, programas e ações escolares. Para as autoras da pesquisa foram raras as iniciativas de se buscar um diagnóstico mais preciso sobre características, expectativas e aspirações dos alunos, que viessem a embasar decisões relativas à organização e funcionamento do trabalho (SOUSA; OLIVEIRA, 2008 p. 54).

A escola deve ser pensada como espaço privilegiado para esses alunos, espaço para o conhecimento, para a cultura e um ambiente privilegiado de socialização. Em alguns casos o ambiente escolar será o principal espaço de acesso desses estudantes à informação e à cultura sistematizada. Informações dos mais de 8 mil alunos ouvidos pela pesquisa, revelaram o estado de isolamento cultural em que vive a maioria (SOUSA; OLIVEIRA, 2008 p. 54).

Podemos entender assim, que a escola noturna apesar de seus desafios, possibilita, além do acesso desses alunos à cultura sistematizada, um espaço privilegiado de

socialização. Privilegiado porque para alguns alunos a escola seria um dos poucos lugares de diálogo, o que faz a escola ser um lugar especial, mesmo para os que não querem estudar. Diálogo que acontece de forma precária e muitas vezes violenta na família ou no trabalho. Nesse contexto, a escola se afirma como espaço civilizador.

2.1 Educação e desigualdade

O tema da desigualdade na educação tem sido objeto de diversas pesquisas e debates relacionados ao campo das políticas públicas. Na década de 1990 os principais fatores relacionados à desigualdade eram as dificuldades de acesso e permanência na escola, mais recentemente, esses fatores se revelam na aprendizagem e no percurso escolar.

Segundo Arroyo (2010), os sistemas nacionais e internacionais de avaliação das desigualdades educacionais demonstram a vergonha da diversidade da qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade de nosso sistema educacional público. Refere-se às desigualdades educacionais como vergonha nacional e ainda, como mancha e expressão do nosso atraso. Os resultados divulgados por essas avaliações revelam que a desigualdade ainda continua a níveis bastante expressivos.

O conceito aqui referido de desigualdade na educação também pode ser aplicado ao objeto dessa pesquisa que é o Ensino Médio noturno. A existência do Ensino Médio noturno, na forma como está, já é um fator produtor de desigualdade, como veremos nos próximos capítulos. Também a oferta de ensino noturno pode funcionar como catalisador desses coletivos citado por Arroyo, ou seja, as minorias sociais e étnicas que são determinadas pelo contexto social de exclusão. Souza (2010, p.25) fala sobre o abandono social e político, consentido por toda a sociedade, de toda uma classe de indivíduos precarizados que se reproduzem por gerações enquanto tal, para ele:

Essa classe social é sempre esquecida como classe com gênese e destino comum, e só é percebida no debate público como um conjunto de —indivíduosos carentes ou perigosos, tratados fragmentariamente por temas de discussão superficiais, dado que nunca chegam sequer a nomear o problema real, tal como violência, segurança pública, problema da escola pública, carência da saúde pública, combate à fome etc.

São propostas diversas políticas para a diminuição das desigualdades na educação, algo se consegue, mas ainda de forma insatisfatória. Não importa a origem da proposta, se liberal ou progressista, o problema ainda continua persistindo e atrapalhando a

construção de nossa democracia de forma consolidada.

Avançamos, de certa maneira, na compreensão dos processos de produção e reprodução da desigualdade. Porém, nem sempre essa compreensão cumpre sua função de subsidiar as políticas de educação. Isso, por diversos motivos, seja de natureza político-ideológico, ou de restrição econômica. A opção por um pragmatismo político de resultados como ação das políticas de educação, é fruto dessa natureza política e econômico-restritiva. A análise dos determinantes das desigualdades educacionais²³ tanto intraescola quanto intrasistema educacional, deve levar em consideração os determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, raça, etnia, campo e periferia. "Avançando para outros determinantes relacionados aos padrões de poder, trabalho, acumulação, concentração-exclusão da terra e da renda" (ARROYO, 2010 p. 1383).

É função das políticas de desenvolvimento social, dentre elas as de educação, criar meios para a superação das desigualdades. Primeiramente, identificando a origem da desigualdade, se ela é de natureza social, e se reproduz no sistema educacional. Ou se tem origem no próprio sistema educacional, na forma como foi institucionalizada a educação no país. A questão que se deve investigar é: a escola, na sua ação educativa, está reproduzindo desigualdade ou ela mesma é a origem da desigualdade na educação. Infelizmente, pelo que podemos perceber nesse estudo, as questões postas são ambas verdadeiras. Nossa sociedade é profundamente desigual e a escola tem, muitas vezes, reproduzido tal desigualdade. Não há como afirmar o contrário, dada a má qualidade do ensino ofertado no país. E também, independente disso, a estruturação do ensino noturno na forma como está, por si, é promotora de desigualdade dentro do próprio sistema.

Para Arroyo (2010, p.1383):

Avançamos na compreensão dos complexos processos de produção-reprodução das desigualdades. Entretanto, esses acúmulos de estudos nem sempre foram levados em conta na formulação e gestão, nas análises e avaliações, nem nas justificativas de diretrizes, de intervenções de políticas que se propõem corrigi-las.

O autor afirma ainda que essas análises não conseguiram sensibilizar os gestores das políticas: o foco continua fechado na exposição das desigualdades escolares e na denúncia dos fatores intraescolares como responsáveis pela sua persistência. Esse foco estreito responsabiliza os professores e educandos pelos baixos resultados no ensino. Seriam os agentes do ensinar-aprender, uns fingindo ensinar e outros aprender, os responsáveis por não

²³ Esse método é atribuído ao pensamento sócio-pedagógico mais crítico.

termos um sistema escolar capaz de superar as desigualdades de nosso país (ARROYO, 2010, p.1384).

Pesquisas que revelam fatores determinantes da desigualdade escolar intrasistema são simplesmente ignoradas. Isso é fruto da repolitização conservadora na sociedade, na política e na avaliação e gestão das políticas públicas. É o que se pode chamar de um fechar conservador do foco intraescolar, que ignora as relações educação-sociedade que leva ao empobrecimento das políticas educacionais em todas as suas fases, do planejamento à implementação.

As políticas devem se esforçar pela centralidade da relação entre educação e sociedade, que se mostra mais complexa com o aumento do acesso à escola dos filhos dos coletivos feitos e mantidos tão desiguais em nossa história. É preocupante que, na medida em que os mais desiguais chegam ao sistema escolar expondo as brutais desigualdades que os vitimam, as relação educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas sendo priorizadas políticas de inclusão, de qualidade, de padrões mínimos de resultados. A relação educação-desigualdade foi desfigurada pelas relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competências, gestão e avaliações de resultados. As desigualdades, dessa maneira, não só continuam, mas se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos pela miséria, desemprego, pela sobrevivência nos limites e a violência. "As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem espaço, sem-comida, sem universidade, sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises" (ARROYO, 2010, p.1384).

Há a necessidade de uma política mais dinâmica que leve em consideração os próprios coletivos pensados e feitos desiguais, no sentido de uma política mais participativa. Se essa presença dos coletivos for reconhecida em sua centralidade política, novos modos poderão redefinir a forma de pensá-los em relação à reprodução da desigualdade. Uma nova dinâmica de se pensar as políticas de igualdade e suas implementações.

A relação educação-desigualdade impõe uma questão fundamental: Como o Estado se pensa e como são pensados os coletivos feitos desiguais? Na prática as ações do Estado revelam sua centralidade na interpretação da realidade que quer interferir. Do outro lado, a sociedade, mais especificamente os coletivos feitos desiguais, apresentam-se como meros destinatários da ações e decisões políticas do Estado. As desigualdades são vistas sem sujeitos, sem as individualidades desses coletivos. Não se pode dizer, contudo, que o Estado não enfrenta as questões da desigualdade na educação, nem que não há políticas específicas para alguns coletivos feitos desiguais. O que se quer afirmar é que: é ignorado nesses grupos

os sujeitos históricos em sua individualidade. Também são ignorados a maioria dos coletivos feitos desiguais. Como no caso dos transgêneros, por exemplo, que sofrem preconceito dentro das escolas brasileiras, como diz a assessora do Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), Márcia Acioli²⁴: "Uma das causas da evasão escolar de transgêneros é o preconceito e a discriminação na escola"²⁵.

As políticas educacionais ao terem por objeto de sua ação ideias abstratas sobre os coletivos feitos desiguais acabam por produzir políticas genéricas que não dão conta da realidade. Essas ideias abstratas de desigualdade significam a negação da diversidade dos coletivos feitos desiguais, significa dizer que as desigualdades em abstrato não têm rosto, nem cor, nem gênero ou classe. Consequentemente, os fatores históricos que os produziram são ignorados nessas políticas generalistas de redução da desigualdade.

Quando o Estado é elevado à condição de ator único, as políticas trazem essas marcas, são políticas compensatórias, reformistas, distributivas. Pretendem compensar carências, desigualdades, através da distribuição de serviços públicos. Os desiguais como problema, as políticas como solução (ARROYO, 2010, p.1384).

Há uma ideia que perpassa a análise dessas políticas, a de que o problema está nos pobres, nos vulneráveis, nos grupos de risco e marginalizados. Ou seja, os coletivos sociais, raciais, étnicos, dos campos, das periferias urbanas, das periferias regionais são o problema. No entanto, o Estado é a solução. Em toda análise de política a lógica é simples: apelemos ao Estado, a suas leis, a seus deveres públicos de ser solução para a fome, o analfabetismo, a falta de escolarização, de escolas, de recursos, de material didático, de formação e valorização dos profissionais. No entanto, ver os diferentes como sendo o problema está incrustado em nossa cultura política. "Sob qualquer ângulo, esses coletivos são um problema social que exige um Estado de solução, instituições e políticas públicas de soluções" (ARROYO, 2010 p. 1385). Enquanto não se mudar a máxima: os pobres são o problema na análise das políticas de desigualdade, não mudaremos a visão de um Estado benevolente e de suas políticas de solução.

As análises das políticas devem se encaminhar na proposta de uma ação dinâmica por parte do Estado que garanta a participação dos coletivos feitos desiguais no sentido de promover a superação das contradições da forma atual da ação das políticas de educação. A análise deve ir para além das leituras tradicionais e generalistas das políticas, e

²⁴ Márcia Acioli é assessora do Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) criado em 1979, é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, não partidária e com finalidade pública.

²⁵ Ver: <http://www.inesc.org.br/noticias/noticias-do-inesc/2016/junho/especialista-do-inesc-diz-que-evasao-escolar-de-transgeneros-esta-associada-ao-preconceito-e-a-discriminacao>.

pensar uma forma de ação do Estado que busque criar condições para que os coletivos feitos desiguais participem e pertençam ao seu próprio processo de educação.

2.2 Ocultação das desigualdades

A forma de pensar as desigualdades e os coletivos feitos desiguais, por si, como sendo problema, contribui para uma visão reducionista das desigualdades. Algo bastante frequente é ver as desigualdades como carência de condições de vida, de emprego, moradia e renda. Dessa visão dos coletivos desiguais como carentes se configura a imagem do Estado, das políticas, das instituições sócio-educativas. Uma ação caridosa que não se percebe reprodutora da desigualdade.

Reduzir desigualdade à carência é algo que facilita o planejamento da ação do Estado e das políticas de educação, pois basta suprir as carências para que a desigualdade desapareça. Na verdade, o Estado deve agir sim para a superação das carências relacionadas ao acesso à educação, saúde, moradia e escola, mas isso é apenas o primeiro passo. Diminuir as desigualdades em relação aos coletivos feitos desiguais significa muito mais. Significa fundamentalmente um olhar de respeito para com os coletivos feitos desiguais. Não um olhar caridoso, mas um olhar de obrigação, democrático e republicano que vê os coletivos feitos desiguais como parte integrante da sociedade, portanto, cidadãos também, em todos os sentidos.

Outra forma de se pensar os coletivos feitos desiguais é como marginais. Aqui há o predomínio da ideia de miséria moral, não tanto a social. Compreende a falta de valores, de hábitos, de cultura. "Desiguais porque à margem da civilização da modernidade, da racionalidade científica, do progresso e de seus valores civilizatórios, progressistas, de esforço e de trabalho" (ARROYO, 2010 p. 1390).

Percebe-se claramente uma substituição do argumento da superação das carências de condições de vida para os de superação das carências morais. Sua justificativa é moralizadora, ou seja, para tirar a criança e o adolescente da marginalidade, da situação de risco moral, da violência e da droga. A substituição da justificativa social pela moral subentende a responsabilização do indivíduo pelo seu fracasso ou sucesso escolar. Uma forma de legitimação da ação do Estado e das políticas de educação. A visão moralista empreendida pelo Estado sob a forma de políticas de educação tenta esconder o que é visto muito claramente.

As desigualdades são de condições de viver, de emprego, de sobrevivência, de exploração do trabalho até exploração múltipla do trabalho infante-juvenil. O aumento da fome, da pobreza massificada deixa ao descoberto a fragilidade dessa visão moralista que vem impregnando as políticas sócio-educativas (ARROYO, 2010 p. 1391).

Essas políticas em alguns casos estão fadadas ao fracasso, pois, a criança e o jovem podem ficar em projetos bem elaborados de moralização por meio do esporte ou das artes, ou projetos que visem orientá-lo em relação às drogas e a violência, em escolas bonitas e bem equipadas. Mas ao final do dia essa mesma criança ou adolescente volta às famílias, ao desemprego, à miséria, ao trabalho infantil, em muitos casos dentro do tráfico de drogas. Ver os educandos como carentes morais não resolve os históricos problemas sociais que afetam os coletivos desiguais.

Existe ainda, segundo Arroyo (2010) uma terceira forma de ocultação das desigualdades praticada pelo Estado, suas políticas de educação e as instituições, escolas e conselhos e para os órgãos de formulação, gestão e avaliação. A ideia que surge é a da escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos e outros. Dessa maneira sai a categoria desiguais dos documentos oficiais e entra o termo excluídos. "Excluídos não dos bens materiais do viver humano, mas excluídos dos bens culturais, das instituições e espaços públicos, do convívio social" (ARROYO, 2010 p. 1390).

Arroyo (2010 p. 1392) completa falando sobre a ação benevolente do Estado:

Ao Estado, as suas políticas e instituições, corresponde o dever de incluí-los. De abrir as portas, de permitir o acesso àqueles mantidos fora dos recintos do convívio social e cultural [...] esse papel incluyente dos excluídos é mais leve, mais palatável e até mais auto afirmativo do papel do Estado, das suas instituições e políticas do que o dever de reduzir as desigualdades. Um papel até benevolente de abrir as portas, permitir e propiciar o acesso ao lado de dentro daqueles coletivos pensados e mantidos do lado de fora. Um Estado que abre benevolente as portas, as grades que mantêm os excluídos do lado de fora.

As tentativas de ocultação das desigualdades servem ao Estado como forma de justificar os investimentos em educação, ou seja, os investimentos insuficientes em educação. Dessa forma, o Estado se afirma como um bom provedor, ocultando suas omissões que geram a reprodução das desigualdades, sua responsabilidade por essa reprodução, e ao mesmo tempo, tira o foco dos eleitores sobre si e culpa os desiguais pelo fracasso. O intuito é não ser responsabilizado pela reprodução da desigualdade.

2.3 Como pensam a si mesmos os desiguais

Para Arroyo (2010) esses coletivos não se pensam desiguais eles não se veem dessa maneira, nem carentes, nem excluídos ou inconscientes e menos em inferioridades morais, intelectuais, culturais, civilizatórias. Esse fato desestabiliza a forma de pensar os coletivos feitos desiguais como desiguais, e também a forma de pensá-los como problema do Estado, suas instituições e suas políticas de solução. "Na medida em que não se aceitam como problema, desmontam a visão do Estado como solução" (ARROYO, 2010 p. 1395).

Os coletivos feitos desiguais se fazem presentes na dinâmica social e política. Têm consciência de que são vítimas das desigualdades, mas afirmam ações pela justiça, igualdade, emancipação. Lutam por políticas de igualdade, não por políticas de controle, erradicação, diminuição das desigualdades. Sua motivação está baseada em princípios de justiça, equidade e emancipação.

Essa postura política muda a forma tradicional da relação Estado, política, desigualdade. Isso significa uma maneira toda própria de se fazer ouvir, de apontar projetos. Questionam-se assim, a forma tradicional em que eram vistos, como problema, como parte negativa da sociedade, que esperavam pelo Estado, solucionador de problemas, por políticas compensatórias, distributivas e moralizadoras (ARROYO, 2010).

Sobre a ação política dos coletivos feitos desiguais afirma Arroyo (2010 p.1396):

Mostram as fronteiras onde se produzem as injustiças e desigualdades mais opressoras [...] articulam a centralidade dada a suas lutas pelo direito ao conhecimento, à herança cultural, às ciências e tecnologias, à entrada e permanência na educação básica e na universidade, às ações afirmativas, às cotas.

Dessa maneira, os coletivos feitos desiguais se colocam no jogo político, impondo aos que pensam as políticas certo grau de complexidade que definem sua existência. No entanto, esses processos de produção das injustiças e desigualdades estão em constante transformação, perdurando na atualidade, sendo reunificados conforme os processos de concentração de renda se expandem.

2.4 Estudo, trabalho e desigualdade

As políticas de educação se pensam como promotoras de igualdade na medida em que capacitam para o mercado de trabalho, ou seja, capacitar o jovem para uma disputa mais igualitária por um posto de trabalho. A preparação para o trabalho é a razão fundamental da educação como forma de diminuição das desigualdades. Quando assistimos a um aumento do desemprego, a legitimação das políticas de educação como forma de diminuição da desigualdade fica comprometida. Esse aumento do desemprego pode ser tanto por questões ligadas à crise econômica, quanto pelo excedente de diplomas. Isso significa dizer que a ideia de que devo estudar para ter um bom emprego, perde seu efeito, na medida em que não consigo ver possibilidades de escolha de algo melhor.

Nesse sentido, afirma Jessé Souza, a tensão entre trabalho e estudo se expressa na esperança de que o estudo trará mais estabilidade no mundo do trabalho, o autor completa dizendo que o "trabalho não vem como uma consequência suave do estudo, ele é sempre encarado enquanto esperança pela garantia de uma integração estável no mundo do trabalho" (SOUZA, 2010, p.70).

O desemprego, a escassez de oportunidades, a exploração do trabalho não pago são fatores que têm promovido o agravamento da desigualdade, promovendo assim, a descrença dos coletivos feitos desiguais, na educação como forma de promoção da igualdade. O discurso das políticas de educação não encontrará legitimidade nesse cenário, isso causa prejuízos para sua implementação da forma como quer o governo.

A opção por uma política de educação voltada para atender as demandas de mercado, tecnicista, que tem por finalidade a produção de excedente, de mão de obra qualificada, diplomada, tem a função, apesar de velada, de controlar o aumento dos salários a fim de gerar maiores lucros para as empresas. Convencer os estudantes mais carentes de que isso tudo é muito bom não é uma tarefa fácil, principalmente se o cenário que o estudante vislumbra é o da situação de emprego degradante, desregulamentado e precário, isso quando ele existe.

A crise dessa mediação trabalho-educação é um dos elementos que tocam de maneira mais radical na crise da relação entre políticas educacionais e desigualdades. O trabalho, prometido como mediador da correção das desigualdades, torna-se uma das fronteiras mais cruéis de aumento e aprofundamento das desigualdades. O Estado-solução, corretor das desigualdades, passa a cumprir o papel da regulação da crise estrutural do trabalho, seja pela flexibilização dos direitos do trabalho, da estabilidade dos salários, seja deixando as relações de trabalho à mercê do mercado, de sua segmentação ou da polarização entre trabalhos, qualificação, salários (ARROYO, 2010 p. 1399).

Podemos perceber então uma clara contradição entre discurso, ação e resultados nas políticas de Estado. O discurso político é fundamental para o sucesso da implementação e gestão de uma política. No entanto, deve-se superar a contradição existente na relação discurso-educação-trabalho e para isso o Estado deve rever sua ação de servir aos interesses do mercado e de produzir mão de obra qualificada e barata, ao mesmo tempo em que promete aos coletivos desiguais, mantidos desiguais pela educação que recebem, uma educação redentora das condições em que vivem.

O Estado se vê, dessa forma, como o grande provedor da igualdade por meio da educação, benevolente em relação aos desiguais. Mas na prática exerce enorme pressão sobre os coletivos feitos e mantidos desiguais, responsabilizando-os pelos resultados do sistema de educação, pela desqualificação profissional, pelo desemprego. Contribui para isso, o adestramento desses coletivos desiguais pela ameaça da crise econômica e do desemprego, e os cortes nos gastos sociais, dentre eles os de educação (ARROYO, 2010).

Apesar de o Estado comemorar a universalização do Ensino Fundamental no Brasil e entender isso como uma ação de diminuição de desigualdade, na prática, sua titulação apenas permite o acesso a empregos que exigem menor qualificação, aqueles que pagam menores salários e possuem características mais degradantes de sobrevivência. Isso quebra a promessa que vincula educação e emprego à igualdade. O trabalho perde a conotação de mediador entre educação e superação da desigualdade. Esse excedente de diplomados gera uma quantidade considerável de escolarizados, mas sem emprego, ou em empregos precarizados, vulneráveis e instáveis. Isso nos obriga a repensar as análises das políticas de educação, repensando a relação entre educação, trabalho e diminuição da desigualdade.

Para o pesquisador Souza (2010, p.70):

A precarização do trabalho formal faz com que a aquisição de uma qualificação não seja em si garantia de integração estável no mundo do trabalho. Essa qualificação também não significa nem uma relação aproximada com o conhecimento escola, nem necessariamente o acesso garantido aos seus níveis superiores. Isso acontece principalmente com relação às pessoas com qualificação mais baixa no mercado de diplomas escolares, inflacionadas pelo processo de democratização escolar, o que faz com que o valor relativo de determinado diploma no mercado de trabalho diminua, já que há mais pessoas com o mesmo nível escolar.

De certa forma, o Estado percebe a transformação do sistema de desigualdade em sistema de exclusão. Isso pode ser percebido na forma como vai sendo substituído o termo desigualdade pelo termo excluídos, as chamadas políticas inclusivas: escolas e currículos inclusivos, segundo turno, mais educação. As políticas não mais vêm com a promessa que

vincula educação ao emprego, mas vêm, agora, com promessas de inclusão, por meio das artes, da música, esporte, cultura, do empreendedorismo.

As políticas socioeducativas permitem agora que se pense oferecer formas precárias de reinserção social da infância, adolescência e juventude, dos excluídos. Isso para evitar o agravamento da exclusão. Trabalha-se não mais para a erradicação da desigualdade, mas para o não agravamento da situação dos já excluídos. O Estado passa a exercer o papel de regulador das desigualdades e da exclusão, por meio de políticas de gestão que controlem o fluxo de exclusão. Dessa maneira percebemos a contradição da ação do Estado que promove, de um lado, a desvalorização, segmentação, flexibilização dos direitos trabalhistas e, de outro, promove a oferta de projetos de inclusão educativa.

Interpretar essa realidade é o desafio dos que se aventuram na análise das políticas de educação. A desfiguração da relação educação, trabalho vem provocando profundas modificações na forma como se pensa as políticas de educação. Quais políticas podemos pensar diante da improvável inserção desses jovens no mercado de trabalho?

Segundo Arroyo (2010) os próprios coletivos sociais injustiçados pelas desigualdades resistem a ser pensados como excluídos. O Estado, na forma de suas instituições de educação, muda seu interesse de atuação, isso significa não mais agir pela justiça e igualdade, mas por inclusão, vai se descaracterizando a ideia das políticas educacionais como forma de superação da desigualdade.

A luta por igualdade deixa de ser uma virtude praticada pelo Estado, isso se revela inclusive nos discursos políticos desprovidos de ambição, realistas em relação ao orçamento e gastos públicos. Aliás, os gastos públicos têm se tornado o vilão da vez, justifica-se a inércia do Estado em relação às políticas sociais, pela necessidade do regramento dos gastos público, isso na verdade se torna justificativa legitimadora da atuação fraca do Estado em resolver as desigualdades. Não se propõe mais avançar para a justiça e igualdade. Há uma desistência também em se colocar essas promessas no ideário político pedagógico.

Instala-se uma descrença generalizada quando o Estado faz opção por políticas de inserção precárias, tanto dele próprio em relação à sua atuação, quanto dos coletivos desiguais em relação à política, pois, ainda que escolarizados no padrão mínimo de qualidade prometido, não conseguirão sair dos níveis de pobreza, de sobrevivência e de informalidade. Instaura-se assim a reprodução e manutenção dos coletivos feitos desiguais em desiguais pelo próprio Estado. Continuarão vivendo em favelas, sem saneamento, não conseguirão sair nos níveis de pobreza, expostos a violência e a todas as carências historicamente instauradas. A perda da credibilidade dessas crenças que inspiraram pedagogias progressistas traz uma

mudança de paradigma, uma quebra da imagem do Estado provedor de políticas de igualdade, e de suas instituições cultuadas como solução. É preciso construir outras imagens, outras mediações, rever as análises das políticas de educação (ARROYO, 2010).

2.5 Sobre a produção dos diferentes em desiguais

Estudos de sociologia têm avançado nas tentativas de entender a especificidade da produção das desigualdades em nossa sociedade. Essa produção se sustenta na origem do pensamento que atribui a desigualdade à diferença, ou seja, desiguais porque diferentes. Assim, foram pensados os povos indígenas, os negros, os caboclos, os quilombolas, e é a forma pela qual continuam a ser pensados os camponeses, os favelados, e os das periferias urbanas, ou seja, como inferiores, inexistentes e irrelevantes. Pensados na exterioridade de todo lugar social, político, cultural, econômico, eles têm sua cidadania negada, sua existência também.

A impossibilidade de participação dos desiguais no projeto de nação, pela negação de sua existência como cidadão, levam-nos às desigualdades cidadãs, a segregação em territórios, ou seja, a delimitação de territórios de cidadania e de não cidadania. Territórios que não tem condição de fazer parte sequer da regulação urbana, social e políticas. São territórios de coerção e de trato violento, lugares de polícia. A entrada dessas populações na escola pública é vista como uma concessão um ato de benevolência por parcela importante da sociedade, a não excluída, que tem seus interesses atendidos e que geralmente pensa e comanda o Estado.

A legitimação do pensamento que colocam alguns como racionais, modernos, civilizados, conscientes, brancos, homens, proprietários, como sendo a maioria, faz com que pensemos os outros como pré-modernos, incultos, incivilizados, como síntese da inferioridade humana. Para Arroyo (2010, p.1402) "a desigualdade dos diferentes enquanto humanos é a forma mais radical de produção das desigualdades".

Essa lógica que sacrifica parcela significativa da população brasileira é tão persistente que, quando pensamos ter avançado na universalização do acesso, que contribui, em tese, para a diminuição das desigualdades, inventam-se nas escolas públicas novos parâmetros de classificação das desigualdades. Quais são: a necessidade de provar por meio de avaliações nacionais e internacionais, a passagem para a situação de igualdade educacional, ao se atingir os parâmetros mínimos que atestam a educação de qualidade. Milhares de crianças e jovens serão sacrificados nesse sistema, estigmatizados como

inferiores, pré-humanos, serão reprovados, serão vistos como fracassados (ARROYO, 2010).

No entanto, essa forma de sacrificar, porque são diferentes, não será reconhecida como uma produção, nem do Estado, nem dos padrões de trabalho, nem das políticas e instituições. Os próprios coletivos feitos e mantidos desiguais serão responsabilizados por seus fracassos no processo de superação de sua reprodução como desiguais. Dessa maneira, temos os desiguais atestando em avaliações, suas inferioridades de origem. A lógica do sistema educacional parece legitimar tudo isso.

Essas constatações nos obrigam a pesquisar e entender com maior profundidade, em uma outra pesquisa, os processos históricos de produção dos coletivos diferentes em etnia, raça, classe, gênero, orientação sexual, do campo e das periferias como desiguais e inferiores. Esses estudos, no entanto, devem subsidiar a criação de políticas de educação que realmente atuem pela igualdade. Isso só será possível pela formulação de políticas mais radicais de resgate da dignidade e da cidadania desses coletivos feitos e mantidos desiguais. Para isso é necessária uma nova concepção de Estado, não um benevolente e caridoso, mas um comprometido com os diferentes, porque pertencente a esses diferentes.

2.6 O mecanismo social de culpar a si próprio pelo fracasso

O mecanismo social de culpar a si próprio pelo fracasso pertence a todas as instituições modernas. O que está em jogo é justamente a ilusão de pressupor que a competição social acontece entre indivíduos partindo de condições sociais iguais. Há, no entanto uma tensão entre duas esferas da vida, a do trabalho e a do estudo. Quando essa relação é malsucedida, feita por trabalho precário e estudo de baixa qualidade, o indivíduo terá um universo de opções bastante reduzido para conseguir melhorar de situação.

Para Bourdieu (2015), a ideologia da escola libertadora, que atribui ao sistema escolar o fator de mobilidade social, não condiz com essa realidade. Muito pelo contrário, o sistema escolar é um dos fatores que promove a conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e estabelece a herança cultural²⁶ e o dom social como sendo dom natural.

²⁶ Ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da —ordem social— uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de fora. BOURDIEU, *A Economia das Trocas Simbólicas*, 2007.

Esse fragmento de texto expressa a contradição da crença e da realidade do sistema escolar francês. No caso brasileiro, podemos tomar emprestada essa interpretação com algumas ressalvas, dadas as diferenças entre as duas realidades. O Brasil só recentemente conseguiu garantir o acesso universal ao ensino fundamental, em relação ao ensino médio, ainda falta muito a se fazer. Outra coisa é que, no nosso caso, não dá para atribuir a baixa qualidade da aprendizagem somente sendo por parte do baixo capital cultural herdado das famílias, porque, o sistema escolar ainda é deficitário, sobretudo o ensino noturno. O governo ainda não garantiu o básico, não fez a lição de casa. Portanto, falta-nos uma parcela importante, na construção do sistema escolar²⁷ e do sistema de ensino²⁸ como um todo.

Para interpretarmos a relação educação e mobilidade social no Brasil devemos apresentar alguns dados sobre a mobilidade social ocorrida nos últimos anos, de 2002 a 2010 durante o governo Lula. Uma das características desse governo foi a distribuição de renda, por meio do aumento real do salário mínimo, de 52%, nos oito anos de seu governo. Os gastos sociais também aumentaram passando de 13,3% em 1985 para 22,8% do PIB em 2009. Além dessas medidas a criação e ampliação do programa Bolsa Família contribuiu para a diminuição das desigualdades sociais. Consequência dessas políticas foi o fato de milhões de brasileiros pobres ascenderem para a chamada classe C, uma nova classe média. A essa nova classe, Jessé Souza chamou de Batalhadores. No Prefácio da obra Roberto Mangabeira Unger diz:

[...] uma segunda classe média. Morena, vinda de baixo, refratária [...] compõe-se de milhões de pessoas que lutam para abrir ou para manter pequenos empreendimentos ou para avançar dentro de empresas constituídas, pessoas que estudam à noite, que se filiam a novas igrejas e novas associações, e que impunham uma cultura de autoajuda e de iniciativa. Quase desconhecida das elites do poder, do dinheiro e da cultura, já estão no comando do imaginário popular. Representam o horizonte que a maioria de nosso povo quer seguir (SOUZA, 2010 p. 9).

Abaixo dessa classe média emergente existe uma outra, a dos trabalhadores pobres, vítimas de diversas incapacitações e inibições que se justificam para além das questões relativas a economia. Jessé Souza os considera vindos de famílias desestruturadas, geralmente famílias chefiadas por mãe, trabalhando ocasionalmente e instavelmente, dando conta sozinhas do sustento e educação dos filhos. Esses vivem em comunidades

²⁷ Quando nos referimos a sistema escolar, estamos falando de um conjunto de instituições, programas e ações articuladas que se destinam à formação em caráter regular, isto é, sistemático, equivalente ao termo sistema de educação formal.

²⁸ Quando utilizamos o termo Sistema Educacional, estamos nos referindo ao seu sentido mais amplo, que inclui a totalidade das situações, formais ou não, onde ocorre o processo de influência sociocultural.

desorganizadas, contribuindo com a desestruturação das referências dos filhos. Também tem por característica a crença que naturalizam o sentimento de impotência (SOUZA, 2010).

Dentro dessa classe excluída e pobre, surge o grupo dos emergentes, esses resistentes comumente têm mais de um emprego. Tentam a todo custo saírem da classe excluída e entrarem no rol da pequena burguesia empreendedora e emergente. O surgimento dessa nova classe trabalhadora traz novas perspectivas e implicações para as políticas sociais, para a transformação da sociedade brasileira e do mundo.

Essa nova classe de emergentes são pelo menos 30 milhões de brasileiros que adentraram o mercado de consumo, por esforço próprio, e que é a expressão da autoconfiança que está transformando o Brasil em um país moderno. No entanto, podemos chamá-los de nova classe média? Jessé de Souza diz que não. Ou pelo menos, não totalmente. Isso significa dizer que de certa forma há algumas mudanças que não podem ser negadas. Por outro lado, essas mudanças são interpretadas de forma distorcida, sem levar em consideração os conflitos e contradições necessárias ao seu entendimento. Concordar com esse conceito de "nova classe média" significa justificar a nova forma de capitalismo que tomou o Brasil e não simplesmente o fato de esclarecer o que acontece na realidade do país. O autor conclui dizendo: "sempre que não se percebem a construção e a dinâmica das classes sociais na realidade temos, em todos os casos, distorções da realidade vivida e violência simbólica, que encobre dominação e opressão injusta" (SOUZA, 2010, p.21).

Como é o pertencimento às classes sociais que predetermina todo o acesso privilegiado a todos os bens e recursos escassos necessários à vida, encobrir a existência das classes é encobrir a forma pelo qual a reprodução e a legitimação de todo tipo de privilégio aconteceu. O que se faz é dizer, por um lado, que existem classes, e por outro, negar sua existência ao vincular classe à renda. É um erro reduzir o conceito de classe a uma visão apenas economicista.

Essa visão reduzida ao aspecto econômico faz parte da visão tanto de liberais, quanto de marxistas tradicionais. No caso dos liberais, como produto da renda dos indivíduos e no caso dos marxistas tradicionais, como lugar de produção. Interpretar a realidade das classes a partir dessas duas lentes equivale a esconder todos os outros fatores e precondições sociais, emocionais, morais e culturais que determinam a legitimação das classes como tais e sua reprodução. Isso significa negar algo bastante importante que é a transferência de valores imateriais na reprodução das classes sociais e de seus privilégios no tempo. É a herança material o fundamento de todo privilégio, permitindo, por exemplo, casamentos vantajosos, amizades duradouras e acesso a relações sociais privilegiadas que permitirão a reprodução

ampliada do próprio capital material.

Em relação à classe média, defini-la apenas de maneira economicista é algo que não condiz com a realidade. Sua capacidade de reprodução se dá pela transmissão afetiva dentro das casas, fácil de não ser vista a não ser por aqueles que a compartilham. O capital afetivo estabelece as condições que irão permitir aos filhos dessa classe competir, com chances de sucesso, na aquisição e reprodução do capital cultural. Esse processo de identificação emocional e afetiva estabelece uma grande vantagem na competição social, dentro da escola ou no mercado de trabalho, em relação às classes desiguais.

Essa herança imaterial por natureza, da classe média foge ao campo de visão da corrente economicista dominante. Esta universaliza os pressupostos da classe média para todas as classes menos abastadas como se as condições de vida dessas classes fossem as mesmas. Não levar em consideração o processo de socialização familiar, diferente em cada classe social, permite acreditar no discurso do mérito pessoal, que todos têm igualdade de condições em relação aos bens desejados. E porque todas essas condições que permitem criar o indivíduo produtivo e competitivo em todas as esferas da vida, não são percebidas, o fracasso dos indivíduos das classes mais desiguais pode ser percebido como culpa individual. O abandono social e político das classes mais desiguais no Brasil, exercido pelas instituições e pela própria sociedade, é tornado invisível para propiciar o que Souza (2010, p. 25) chamou de "a boa consciência do privilégio econômico (das classes altas) ou cultural (das classes médias) no sentido de torná-las legítimas".

O capital cultural é fundamental para a reprodução do Estado moderno. É ele que garante à classe média ser uma das classes dominantes desse tipo de sociedade. Em relação à classe média, a classe alta se caracteriza pela apropriação de capital econômico, dado em grande parte como herança de sangue. Algum capital cultural também faz parte, está sempre presente.

Historicamente o Brasil constituiu não apenas novas classes sociais modernas que se apropriaram dos capitais cultural e econômico, mas uma classe inteira de indivíduos sem capital cultural, nem econômico, em qualquer medida significativa, desprovida das condições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação. Esse fato controverso em nossa história, que provoca tantos conflitos, tem origem no abandono social e político de toda uma classe de indivíduos precarizados que se reproduz de geração em geração. Essa classe só é percebida no debate público como um conjunto de indivíduos carentes, violentos, perigosos. É o problema em si usado para substituir o problema real, por exemplo: da falta de recursos na escola pública, da carência na saúde pública, da falta de interesse no combate à

fome e do desemprego.

A nova classe trabalhadora tem comportamento distinto das classes privilegiadas, estas podem se reconhecer na roupa que vestem ou no vinho que tomam e julgar justa sua própria dominação em relação aos coletivos diferentes que não compartilham dos mesmos modos e gostos. No entanto, a nova classe trabalhadora tem opções e gostos muito diferentes, ela é comunitária, por exemplo, mesmo tendo condições melhores de vida, opta por permanecer no mesmo bairro de origem, perto dos parentes e amigos. Diferentemente da classe média, a classe trabalhadora não teve acesso privilegiado ao capital cultural, que assegura bons empregos, nem ao capital econômico das classes altas. A pesquisa promovida por Jessé Souza mostrou que essa classe conseguiu melhores condições à custa de muito esforço, na sua capacidade de resistir ao cansaço de vários empregos e turnos de trabalho, a duplas jornadas na escola e no trabalho, à sua capacidade de poupança e de resistência ao consumo imediato e, principalmente, a uma extraordinária crença em si mesmo e no próprio trabalho (SOUZA, 2010).

Para pensar essa nova classe trabalhadora, Souza (2010) cunhou um termo mais específico para justificar sua reprodução como tal, esse termo é capital familiar. Perceber esse capital familiar é algo difícil para as formas dominantes e liberais de afazer científico que domina a academia e a esfera pública na formulação das políticas sociais, porque vincula o indivíduo, pensado por essas teorias e políticas, como sem contexto, sem história, negando sua subjetividade. Esse conjunto de disposições para o comportamento é o que o pesquisador chama de capital familiar, pois o que caracteriza esse tipo de ascensão social dessa classe é a transmissão de exemplos e valores do trabalho duro e continuado, mesmo em condições sociais bastante adversas. Uma de suas características principais é a de que possuem família estruturada, com a incorporação dos papéis familiares tradicionais de pais e filhos bem desenvolvidos e atualizados.

Essa é uma distinção fundamental em relação às famílias da classe mais baixa da população brasileira, essa geralmente é monoparental, com mudança frequente do membro masculino, enfrenta problemas graves de alcoolismo, de abuso sexual sistemático e é caracterizado como uma cisão que corta essa classe ao meio entre pobres honestos e pobres delinquentes. É a classe vítima por excelência do abandono social e político com que a sociedade brasileira tratou secularmente seus diferentes. Vários dos batalhadores são oriundos dessa classe dos mais pobres para a qual os fatores destrutivos puderam ser compensados de algum modo eficaz, e conseguiram ascensão material, autoestima e reconhecimento social (SOUZA, 2010).

O capital familiar é na verdade a transmissão efetiva de uma ética do trabalho. Existe uma diferença em relação à classe média tradicional, estes também empreendem uma ética para o trabalho, mas entendida como consequência natural do estudo. Para a classe dos batalhadores a emergência da sobrevivência e a necessidade em muitos casos de iniciar muito cedo a vida de trabalho, contribui para se colocar o trabalho como atividade principal. Os batalhadores não tiveram a possibilidade de passar uma importante fase da vida dividida entre brincadeiras e estudo, sendo o estudo a principal responsabilidade e preocupação dessa fase. A principal preocupação que os filhos herdarão será com o trabalho e a subsistência imediata. As características dessa herança têm ligação com o trabalho moderno, disciplina, autocontrole, pensamento e comportamento prospectivo. Essas disposições são aprendidas no seio da família e seu aprendizado, no entanto, é difícil e desafiador e não está ao alcance de todas as classes (SOUZA, 2010).

Outro fator importante que distingue a classe dos trabalhadores tem a ver com a característica mencionada no parágrafo anterior como comportamento prospectivo. Podemos pensar essa característica como sendo a capacidade de pensar o futuro como mais importante que o presente. Isso, no entanto, é um privilégio das classes mais abastadas que não tem tanto a emergência de pensar nas necessidades básicas do dia a dia, porque essas já estão garantidas pelo capital cultural e econômico que possuem. A necessidade de sobrevivência das classes menos abastadas, no entanto, as vinculam à prisão do presente, da necessidade imediata, dos problemas que não podem ser adiados, da fome, da saúde e da moradia. Nesse sentido, são reféns permanentes do presente. O futuro é visto com privilégio, por aqueles que já tem o presente garantido.

A conduta dos batalhadores está no meio caminho entre a prisão da necessidade de subsistência cotidiana e o privilégio de poder esperar e se preparar para o futuro. Essa preparação para o futuro será diferente do que é para as classes mais abastadas, pois os filhos dos batalhados não tem a dedicação aos estudos como atividade principal e muitas vezes única, a apropriação de capital escolar e cultural vai ser menor do que a verdadeira classe média. Salvo exceções, o tipo de trabalho que exercerão será do tipo técnico, pragmático e ligado a necessidades econômicas. A possibilidade de escolha livre do seu futuro e carreira, para os batalhadores, na verdade quase inexistente.

Os batalhadores não são tipos ideais de trabalhadores flexíveis, com acesso a conhecimentos específicos, garantidores de fatia de mercado. Ao contrário, os batalhadores se agarram a qualquer princípio econômico que permita a sobrevivência e sucesso num mercado altamente competitivo. Como por exemplo: pequenas oficinas de produção onde o trabalho é

controlado segundo princípios fordistas. Em outros, as relações familiares de favor e proteção substituíam as relações formais de trabalho, para prejuízos dos trabalhadores que tem, muitas vezes, jornadas alongadas de trabalho, sem poder reclamar do parente que lhe "deu" um emprego. Parece haver uma regra fundamental aqui, o sistema de trabalho e de gestão do trabalho obedecem à regra de sobrevivência e do sucesso imediato (SOUZA, 2010).

Surge um novo rearranjo do mundo do trabalho moderno que cria uma nova classe trabalhadora: que não precisa mais ser vigiada, nem controlada, ela constitui também uma pequena e nova burguesia. Seria o pequeno proprietário da pequena empresa de fundo de quintal, seu estilo de vida não difere, muitas vezes, do estilo de vida de seus empregados. Também, em muitos casos, não pagam direitos trabalhistas, nem impostos de qualquer espécie relacionados a sua produção e venda.

Essa nova classe trabalhadora surge a partir de uma nova dinâmica do capitalismo financeiro na economia. Essa classe é nova, pois, a alocação e o regime de trabalho são realizados de modo novo, isso pode ser exemplificado pela eliminação dos custos com controle e vigilância do trabalho. Essa nova classe trabalha entre 8 e 14 horas por dia e imagina que é patrão de si mesmo. Para Souza (2010, p.57):

O real patrão, o capital tornado impessoal e despersonalizado, é invisível agora, que contribui imensamente para que todo o processo de exploração do trabalho seja ocultado e tornado imperceptível. Vitória magnífica do capital que, depois de 200 anos de história do capitalismo, retira o maior valor possível do trabalho alheio vivo, sem qualquer despesa com a gestão, o controle e a vigilância do trabalho. Destrói-se a grande fábrica fordista e transforma-se o mundo inteiro numa grande fábrica, com filiais em cada esquina, sem lutas de classe, sem sindicatos, sem garantias trabalhistas, sem greve, sem limite de horas de trabalho e com ganho máximo ao capital. Esse é o admirável mundo novo do capitalismo financeiro.

Por fim, o tema da desigualdade não poderia deixar de ser abordado quando falamos de ensino médio noturno. Isso porque o ensino noturno funciona como catalisador e reprodutor dessas desigualdades. É o próprio Estado, por meio de sua ação, produzindo e reproduzindo desigualdades, graças à sua adesão aos modelos internacionais de educação cujo interesse é a lógica de mercado. Também a análise de Jessé Souza sobre a nova classe trabalhadora é de fundamental importância para nossa compreensão de como os alunos do Ensino Médio noturno se relacionam com a escola.

Os alunos pesquisados pertencem à essa classe e como tal estão submetidos aos valores praticados por ela. O Ensino Médio noturno, no entanto, recebe parcela dos alunos mais desiguais, os mais pobres, com maior exposição à violência e à condições precárias de vida. No próximo capítulo abordaremos a realidade específica dos alunos de primeiro ano do

ensino médio da cidade de Franca/SP. Tentaremos entender essa realidade particular a partir das ideias já trabalhadas nesses outros dois capítulos.

CAPÍTULO 3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A REALIDADE DO ALUNO NA CIDADE DE FRANCA

Perceber mudanças sociais atuais e transformá-las em conhecimento teórico é algo bastante desafiador. Empreendemos nossa análise, tomando cuidado para não sacrificar, pelo menos não totalmente, o objeto de nosso estudo que é a realidade do estudante de primeiro ano do ensino médio da cidade de Franca. Nesse último capítulo buscaremos analisar os dados capitados da realidade desses alunos, na tentativa de dosá-los e confrontá-los com os conceitos apresentados nos capítulos anteriores.

Em outras palavras, o esforço que faremos é para a compreensão da nova dinâmica das classes sociais no Brasil, em especial a classe dos mais desiguais, a nova classe trabalhadora e sua relação com a escola. Mas isso a partir da realidade específica do aluno francano de 1º ano do Ensino Médio e de todas as implicações que isso representa.

Para compreendermos a relação aluno-escola na cidade de Franca é preciso entendermos, primeiramente, alguns aspectos da cidade. A cidade de Franca, localizada no interior do estado de São Paulo, é conhecida por ser um importante polo industrial calçadista. As indústrias calçadistas são responsáveis por parcela significativa de empregos na cidade. No entanto, o trabalho informal feito nas residências ganhou força nas últimas décadas.

Em pesquisa realizada no bairro Jardim Aeroporto III durante atividades do Núcleo de Ensino da UNESP foram considerados 114 estudantes de idade entre 13 e 15 anos. Verificou-se que 35% estavam trabalhando sendo que, destes, 42% desenvolviam funções em bancas de pesponto. Isso evidencia que a terceirização da produção na cidade de Franca ao levar a produção da fábrica para os quintais das residências, abriu uma janela para o ingresso de crianças e adolescentes no mundo do trabalho. Estas bancas de pesponto geralmente são informais, fato esse que dificulta fiscalização facilitando, dessa maneira, a prática de diversos crimes relativos à exploração de trabalho infantil (LOURENÇO, 2014).

A reestruturação produtiva na cidade de Franca provocou aumento do trabalho temporário e do trabalho em domicílio, levando ao enfraquecimento do poder de organização dos trabalhadores o que provocou sérias consequências para suas condições de vida e trabalho (MENDES, 2013). Essas consequências, evidentemente, são formas de captação de trabalho não remunerado que encontram nas crianças e adolescentes suas maiores vítimas.

Para entendermos essa realidade é preciso levar em consideração a cultura da população que acredita no trabalho como fator moralizante. Lourenço (2014) explica que o trabalho de adolescentes é tratado pelos depoentes como algo bom, visto que de outra maneira os adolescentes estariam expostos aos perigos da rua.

Os adolescentes trabalham geralmente nas bancas de pesponto de parentes ou conhecidos sem qualquer tipo de registro, expostos a diversos tipos de abusos no trabalho. No entanto, na faixa etária inferior a dezoito anos não há legitimação para execução de trabalho em condições insalubres, perigosos ou que ponham em risco o desenvolvimento moral ou social do adolescente. Devemos lembrar, no entanto, que os parâmetros de insalubridade, periculosidade, penosidade e de horário noturno não devem ser os mesmos para o trabalho de adultos e adolescentes. Isso porque o organismo da criança e do adolescente são mais suscetível aos efeitos nocivos do trabalho (OLIVEIRA, 2009).

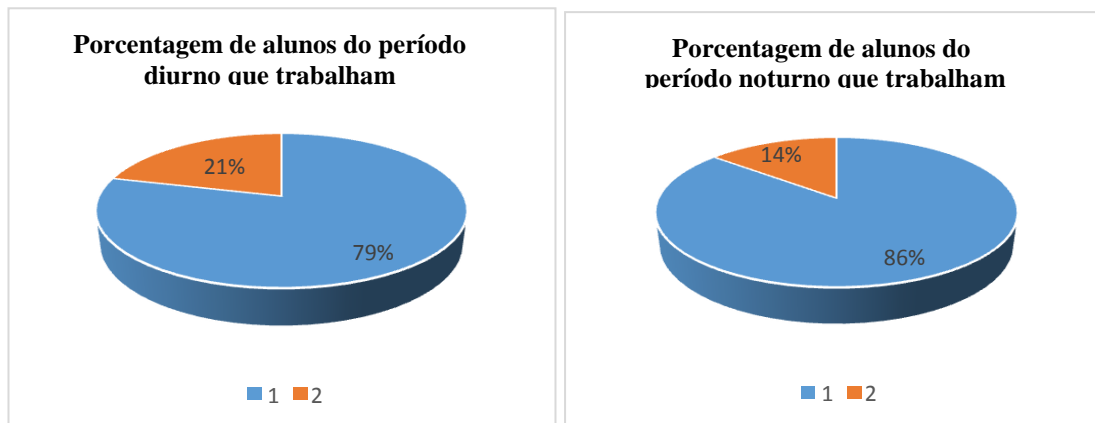
Portanto, Franca é uma cidade industrial e os alunos pesquisados estão inseridos nesse contexto específico de exploração de mão de obra. O primeiro emprego daqueles que estão nas camadas mais baixas da sociedade costuma ser nas indústrias de calçados ou nas bancas terceirizadas, muitas vezes em fundo de quintal.

Compreender as consequências que isso possa significar é o que motivou a pesquisa cujos dados demonstraremos a seguir.

3.1 Dados sobre os alunos do 1º ano do Ensino Médio

A pesquisa foi realizada em cinco escolas públicas localizadas na periferia da cidade de Franca/SP. Primeiramente compreendemos a realidade dos alunos de primeiro ano do Ensino Médio noturno e sua relação com o trabalho. Para compreendermos melhor essa realidade decidimos comparar o período noturno e diurno. A primeira questão do questionário foi se os alunos estavam trabalhando.

Gráfico 3. Relação dos alunos do ensino médio com o trabalho²⁹



Fonte: Dados colhidos pelo próprio autor em sua pesquisa de campo, 2017

O conceito de trabalho entendido pelos alunos é mais amplo do que apenas a ideia de trabalho assalariado ou com carteira assinada. Para os alunos pesquisados trabalho significa qualquer atividade remunerada ou não, ligada a produção da subsistência da família. Isso tanto financeira quanto em relação à ajuda nas funções familiares domésticas de arrumar a casa ou cuidar das crianças para que os adultos possam trabalhar, ou simplesmente, assumir tais responsabilidades porque não tem quem as faça. Dessa maneira, os números são bastante expressivos, dos alunos que se dizem trabalhadores, no entanto, é necessário compreender que para eles trabalho é qualquer atividade que os obrigue a tomar responsabilidades em relação à subsistência da família.

Interessante retomarmos o conceito de ética para o trabalho que apresentamos no capítulo anterior. Conceito cunhado por Jessé Souza, que se refere à herança da classe trabalhadora, que transmite para seus filhos os valores do trabalho. Talvez os dados apresentados nesse gráfico sejam reveladores. A transmissão dos valores do trabalho, nesse sentido, se dá dentro da própria casa, com as crianças assumindo pequenas responsabilidades rotineiras, cotidianas, sendo introduzidas e formadas para o trabalho.

Tanto para os alunos do período diurno quanto para os alunos do período noturno a proporção de alunos que se dizem trabalhadores é bastante alta.

No entanto, sabemos que os alunos que estudam no período diurno estão mais protegidos dos abusos que possam ocorrer no trabalho. Abusos em relação principalmente à quantidade de horas trabalhadas. Em muitos casos, a terceirização levou a produção de

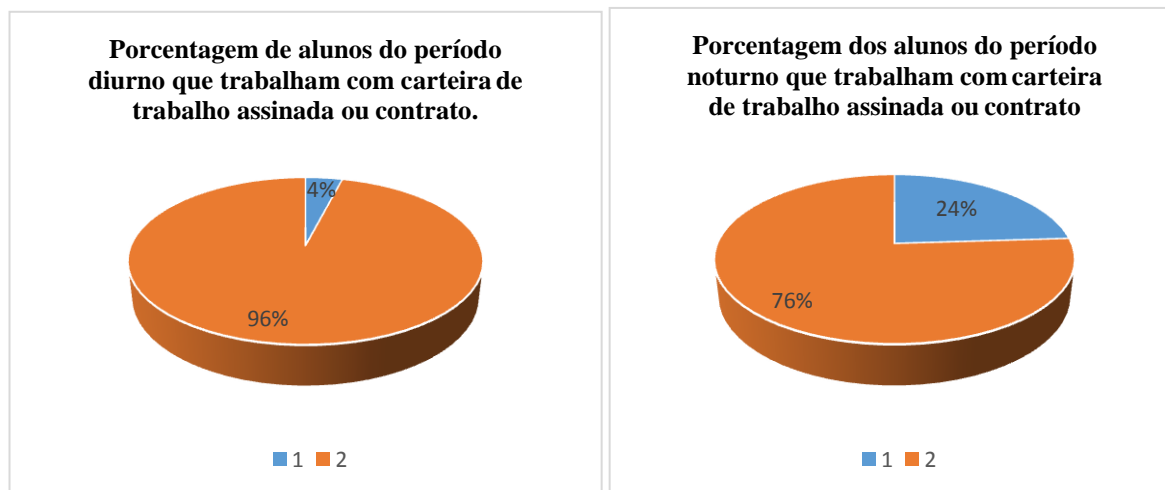
²⁹ Os números foram surpreendentes, 79% dos alunos do período diurno disseram estar trabalhando. Do período noturno foram 86%.

calçados para as casas dos trabalhadores, fundos de quintal, garagens, cômodos improvisados, onde fiscalização quase não existe, e onde uma boa parte dos alunos inicia suas vidas profissionais. Nesse sentido os alunos do diurno estão mais protegidos porque passam o principal período na escola e trabalham nas bancas de pesponto de familiares ou conhecidos durante o período da tarde, ao passo que muitos alunos do período noturno passam o dia todo trabalhando, 8, 10 ou até 12 horas por dia e só depois vão para a escola.

3.2 Dados sobre a formalidade do emprego

O próximo gráfico revela dados relacionados à formalidade do emprego.

Gráfico 4 - Relação dos alunos do ensino médio com o trabalho formal

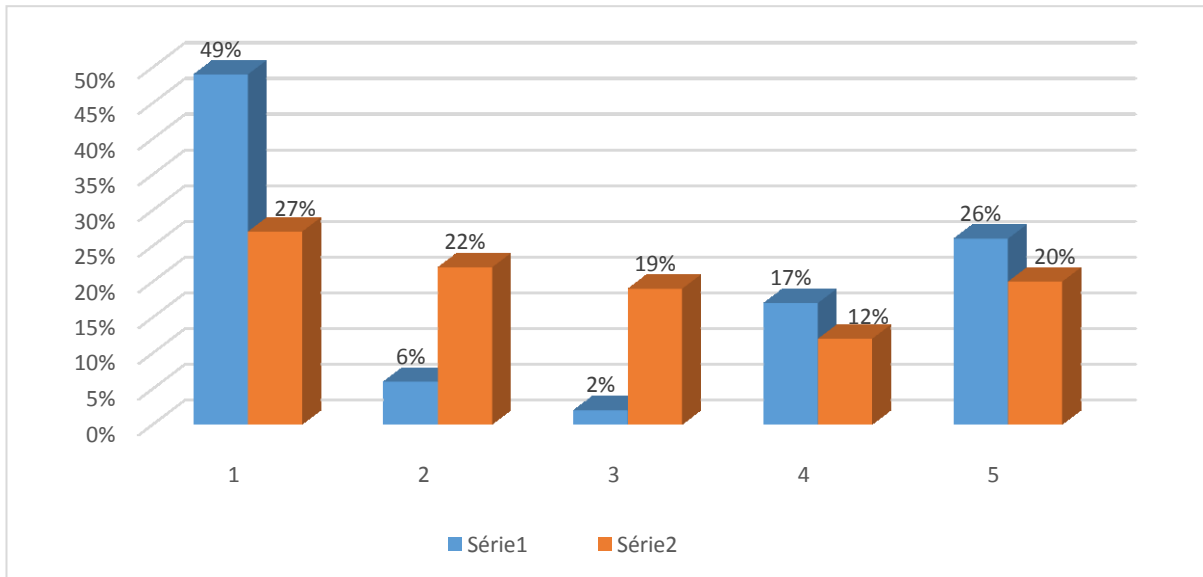


Fonte: Dados colhidos pelo próprio autor em sua pesquisa de campo, 2017

Quando perguntados se trabalham com carteira de trabalho assinada ou com contrato de emprego (caso das instituições que promovem iniciativas para o primeiro emprego de jovens a partir dos 16 anos) percebe-se um número bem maior de alunos do período noturno. Destes, 24%, e apenas 4% dos alunos do período diurno. Há um maior número de alunos trabalhadores formais no período noturno em relação ao diurno, mas esse número é pequeno se comparado com o total de alunos que se dizem trabalhadores. Isso nos dá a dimensão da quantidade de alunos trabalhadores que não estão protegidos pelos programas de jovem aprendiz ou pela própria CLT. Se analisarmos esses dados de forma superficial poderíamos dizer que os alunos trabalhadores que estão no noturno tem uma vantagem em relação aos alunos trabalhadores do diurno, mas isso é um engano, é o que revela o gráfico a seguir.

3.3 Dados sobre o número de horas trabalhadas por dia

Gráfico 5 - Relação de horas trabalhadas por dia



Legenda:

Azul: período diurno Laranja: período noturno

1. De 1 a 5 horas por dia
2. De 5 a 8 horas por dia
3. Mais de 8 horas por dia
4. Não trabalha regularmente somente algumas horas por semana
5. Não está trabalhando no momento

Fonte: Dados colhidos pelo próprio autor em sua pesquisa de campo, 2017.

Observa-se nesse gráfico que os alunos do período diurno trabalham menos horas por dia do que os alunos do período noturno. A porcentagem de alunos que trabalham de 1 a 5 horas por dia é de 49% quase a metade da quantidade de alunos que se dizem trabalhadores. Para os alunos do noturno o índice é de 27%.

No entanto, em relação aos alunos que trabalham mais de 8 horas por dia a maioria está no período noturno, são 19%. No período diurno apenas 2% dizem trabalhar mais que 8 horas por dia. Importante destacar também que outros 22% do período noturno dizem trabalhar de 5 a 8 horas por dia. Para o período diurno esse número cai para 6%. Esses números revelam que os alunos do 1º ano do Ensino Médio noturno das escolas pesquisadas trabalham mais horas por dia que os alunos do 1º ano do Ensino Médio diurno.

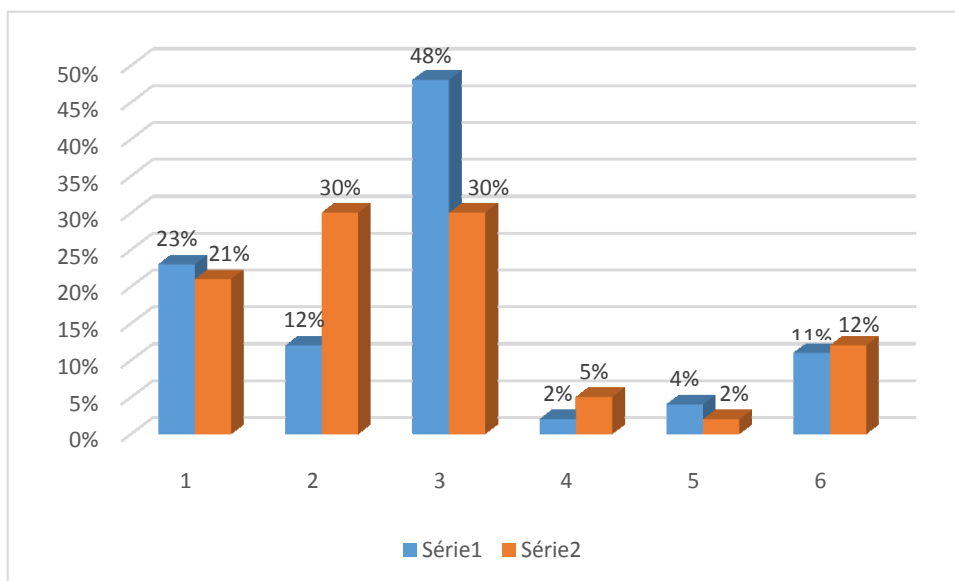
Outro dado revelador nessa tabela é a quantidade de alunos que não estão trabalhando no momento são 26% dos entrevistados do período diurno ante 20% do período

noturno. Esses dados demonstram que os alunos do período diurno estão mais protegidos em relação aos seus colegas do noturno. A taxa dos que naquele momento da pesquisa não estavam trabalhando não difere muito entre os períodos, mas a quantidade de horas trabalhadas difere expressivamente. Revela a exposição desses alunos às formas de trabalho massivas e degradantes que interfere, não há dúvidas, no rendimento escolar desses alunos do período noturno.

3.4 Dados referentes ao local de trabalho

Outro fator abordado é em relação ao local de trabalho e com quem o aluno trabalha.

Gráfico 6 - Local de trabalho do aluno do ensino médio



Legenda:

Azul: período diurno Laranja: período noturno

1. Com os pais ou parentes em empresa, comércio ou —banca de pespontol da família.
2. Empresa, comércio ou banca de pesponto de pessoas que não são parentes
3. Em casa para ajudar a família nos afazeres domésticos.
4. Em casa de outras pessoas nos afazeres domésticos.
5. Em casa cuidando dos irmãos.
6. Outros.

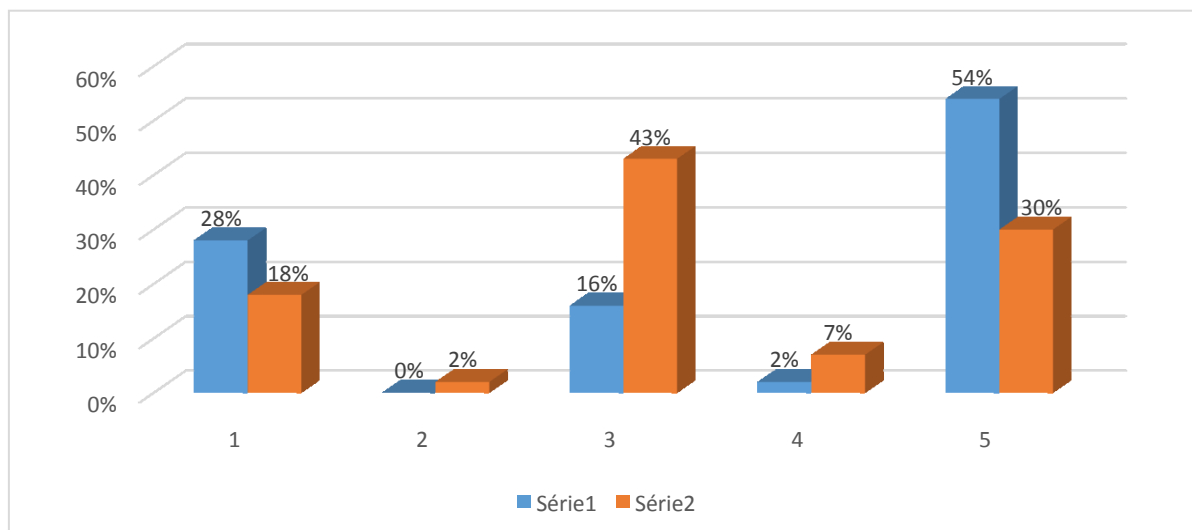
Fonte: Dados colhidos pelo próprio autor em sua pesquisa de campo, 2017.

Esse gráfico revela onde e com quem os alunos trabalham. Interessante notar que quase a metade, 48% dos alunos que estudam no período diurno dizem trabalhar em casa

com a família nos afazeres domésticos. Para o período noturno as respostas mais relevantes revelam que 30% trabalham também em casa com a família nos afazeres domésticos, no entanto, outros 30% dizem trabalhar em empresa, comércio ou banca de pesponto de pessoas que não são parentes. Outro destaque é o índice de alunos que trabalham com os pais ou parentes em empresa, comércio ou banca de pesponto da família, destes 23% do período diurno e 21% do período noturno. Nota-se a partir dessas informações uma tendência dos alunos do período noturno de saírem do seio da família para trabalharem fora. Os alunos do período diurno além de trabalharem menos horas, como visto no gráfico anterior, são mais dependentes da família em relação ao trabalho tanto nos afazeres domésticos como nas bancas de pesponto, empresa ou comércio.

3.5 Dados referentes a forma como o aluno gasta seu salário

Gráfico 7 - Relação da forma de gasto salarial



Legenda:

Azul: período diurno Laranja: período noturno

1. Somente consigo mesmo.
2. Somente com a família.
3. A maior parte consigo mesmo e o restante com a família.
4. A maior parte com a família e o restante consigo mesmo.
5. Não recebem salário.

Fonte: Dados colhidos pelo próprio autor em sua pesquisa de campo, 2017.

Em relação aos gastos relacionados ao dinheiro fruto da remuneração pelo trabalho, mais da metade, 54%, dos alunos do período diurno, disseram que não recebem salário. Ao passo que do período noturno são 30%. No entanto, 43% dos alunos do período

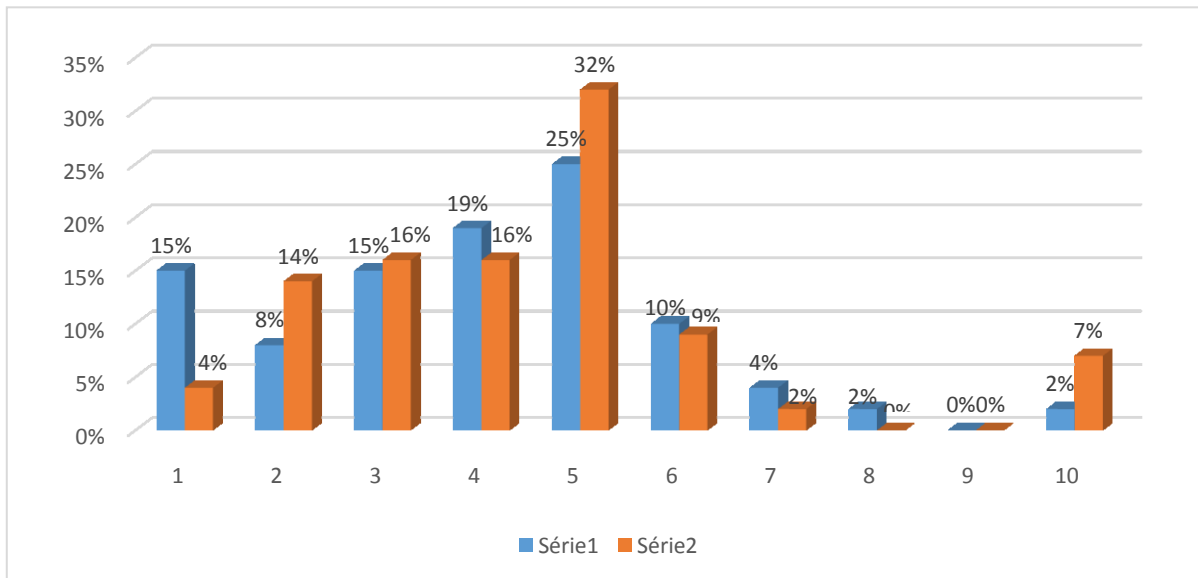
noturno disseram gastar a maior parte consigo mesmo e o restante com a família. Para o período diurno esse número cai para 16%. Importante destacar nesse gráfico que 0% dos entrevistados do período diurno disseram gastar seu salário somente com a família. Os alunos do noturno são 2%. Mesmo quando perguntados, de outra maneira, se gastam a maior parte com a família e o restante consigo mesmo, os números permanecem baixos 2% para o diurno e 7% para o noturno. Esses números revelam que os alunos que recebem alguma remuneração tendem a gastar mais consigo mesmos do que com família. Em relação aos alunos do período noturno essa tendência se acentua.

Se questionássemos a existência do Ensino Médio noturno e indagássemos sobre a sua necessidade, um dos argumentos que primeiro viriam a nossa mente é o de que os alunos estudam no período noturno para poder ajudar à família. A partir desses dados, podemos dizer que houve uma mudança nesse comportamento que derruba a justificativa central sobre a necessidade do ensino no período noturno. Esse novo comportamento tem mais a ver com atitudes individualistas e consumistas de satisfação pessoal do que a preocupação em sustentar a família. Dessa maneira, é bastante questionável a manutenção do Ensino Médio noturno, pelo menos para alunos do 1º ano, que são a fonte desses dados.

Os alunos foram perguntados sobre o grau de escolaridade dos pais. Não foram perguntados, no entanto, se os pais estudaram em escolas particulares ou instituições públicas. Ou se os pais pertenciam ou pertenceram à classe média ou classe rica. Isso não foi perguntado por uma razão simples, o histórico problema educacional brasileiro sobre o qual as comunidades mais desiguais estão submetidas. Portanto, a indagação sobre o grau de escolaridade já se fez bastante revelador e suficiente, em parte, para algumas conclusões necessárias para o entendimento do objeto da pesquisa.

3.6 Dados referentes ao grau de escolaridade dos pais

Gráfico 8 - Relação de grau de escolaridade das mães dos alunos do ensino médio



Legenda:

Azul: período diurno Laranja: período noturno

1. Fundamental incompleto não terminou o 4º ano.
2. Fundamental incompleto terminou o 4º ano.
3. Fundamental completo terminou o 9º ano.
4. Fundamental incompleto, não terminou o 9º ano.
5. Ensino Médio completo.
6. Ensino Médio incompleto.
7. Ensino Superior completo.
8. Ensino Superior incompleto.
9. Não frequentou escola.
10. Não sabem.

Fonte: Dados colhidos pelo próprio autor em sua pesquisa de campo, 2017

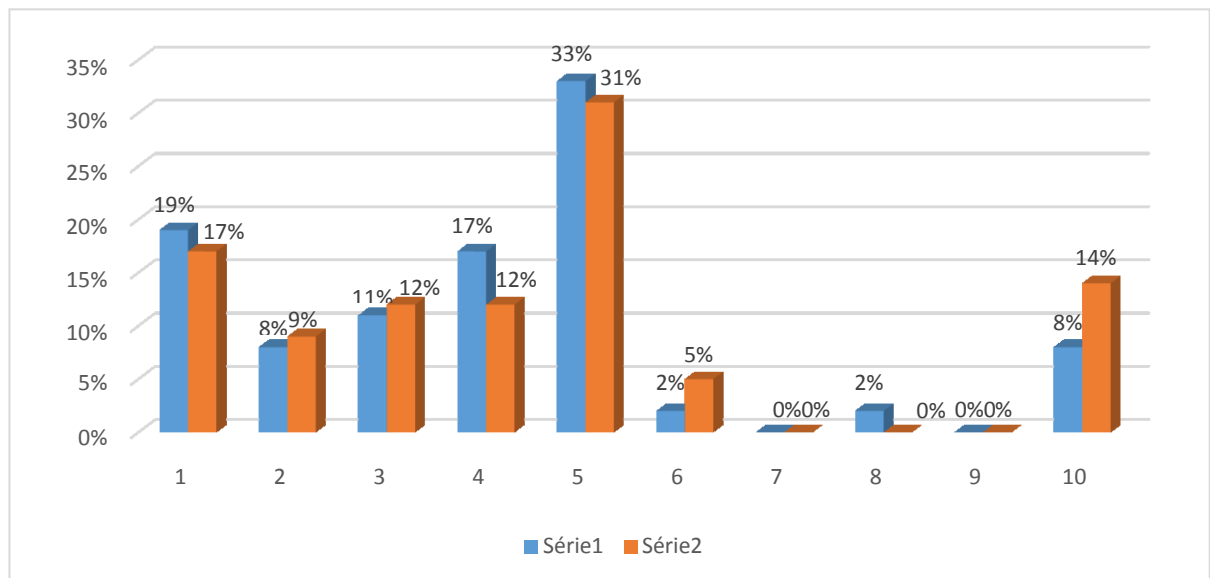
Nota-se por esse gráfico que o grau de escolaridade das mães não apresenta grandes disparidades. Destaca-se, no entanto, que as mães dos alunos do período noturno apresentam índices maiores de escolarização para o Ensino Fundamental e Médio. No entanto, para o nível superior as mães do período diurno se destacam, apesar dos índices serem pequenos 4% do diurno e 2% do noturno.

Esses dados revelam que a maioria, mais de 50% das mães não concluíram o Ensino Médio, etapa que seus filhos estavam iniciando. O número de mães com nível superior também é pequeno, isso deverá ser determinante sobre as decisões dos filhos de cursar ou não uma faculdade. Os alunos cujos pais não cursaram o ensino superior não terão o privilégio de estarem familiarizados com essa realidade, para esses o caminho será trilhado sozinho, com

insegurança e coragem. Uma boa parte desses alunos desiste quando se deparam com essa realidade, outros acabam deixando para o futuro o sonho de fazer uma faculdade.

Também perguntamos o grau de escolaridade do pai. O intuito é tentar criar uma ideia sobre o grau de capital cultural dos alunos pesquisados. Sabemos, no entanto, que o conceito abordado por Bourdieu não se restringe somente a essa categoria. Também sabemos que a forma como o conceito foi cunhado na realidade francesa deve ser utilizado com ressalvas em relação à realidade brasileira. As desigualdades apesar de aparentemente respeitarem a mesma lógica, no Brasil, elas parecem ser muito mais perversas do que na realidade observada na França por Bourdieu. Portanto, é com as devidas ressalvas que fazemos menção ao conceito de capital cultural como ferramenta para entendimento da realidade no contexto brasileiro.

Gráfico 9 - Relação de grau de escolaridade dos pais dos alunos do ensino médio



Legenda:

Azul: período diurno Laranja: período noturno

1. Fundamental incompleto não terminou o 4º ano
2. Fundamental incompleto terminou o 4º ano
3. Fundamental completo terminou o 9º ano
4. Fundamental incompleto, não terminou o 9º ano
5. Ensino Médio completo
6. Ensino Médio incompleto
7. Ensino Superior completo
8. Ensino Superior incompleto
9. Não frequentou escola
10. Não sabem

Fonte: Dados colhidos pelo próprio autor em sua pesquisa de campo, 2017.

Nota-se nesses dados que 44% dos pais dos alunos que estudam no período diurno não concluíram o ensino fundamental. Para os alunos do noturno esse número cai para 38%. São números bastante consideráveis. Isso significa que esses alunos já estudaram mais que seus pais. 35% dos pais dos alunos do diurno estudaram mais que seus filhos. Para os do noturno, esse número cai para 31%. Algo bastante relevante é o dos alunos que não conhecem o grau de escolaridade dos pais. Do diurno são 8%, noturno 14%. O número dos alunos do noturno que não sabem o grau de escolaridade do pai é maior que o do diurno, revelando uma menor proximidade ou até mesmo o desconhecimento da figura paterna.

Para Bourdieu a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma de relação muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. Para ele ainda a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural. Transferindo essa ideia para a realidade que estamos pesquisando pode-se afirmar que existe uma maior probabilidade dos alunos de 1º ano de terem um futuro escolar mais parecido com o de sua família. No entanto, os alunos do ensino noturno acabam mais prejudicados por causa da falta de uma política educacional eficiente que atenda ao que está previsto na legislação que é um ensino adequado a realidade do aluno trabalhador. Outra questão também se coloca aqui, que é a possibilidade de tal política educacional. É uma questão bastante relevante dado o fato do grande período em que o ensino noturno esteve desprovido de uma política específica que o adequasse a realidade dos alunos trabalhadores (BOURDIEU, 2015).

Outro fator relevante para nossa análise, que buscamos em Bourdieu, é sobre as condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar. Essas regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, conseqüentemente, todas as suas atitudes com relação à escola. Portanto, os dados referentes ao grau de escolaridade dos pais podem nos dar uma ideia sobre o que isso pode significar em termos de sucesso escolar dos alunos pesquisados. No entanto, esses dados apesar de importantes para compreendermos a realidade dos alunos, não são suficientes para afirmarmos categoricamente sobre as atitudes dessas crianças em relação à escola (BOURDIEU, 2015).

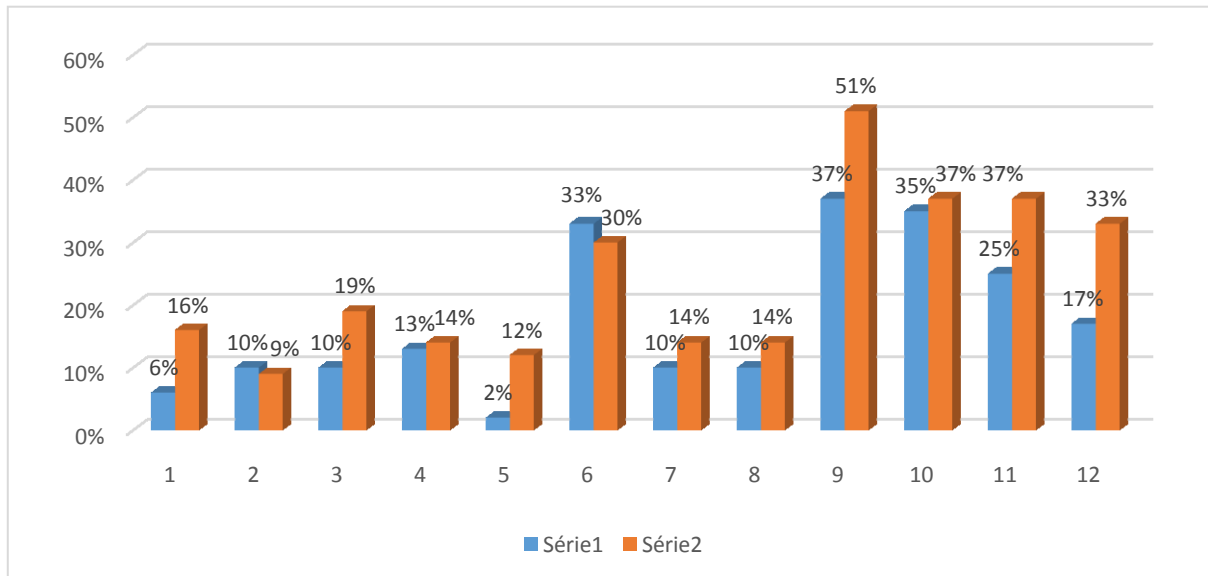
A Escola representa a possibilidade de ascensão social para a maioria das pessoas. Mas esse desejo de ascensão não pode existir enquanto as chances objetivas de êxito forem ínfimas. Para Bourdieu as crianças oriundas das classes populares, são duplamente prejudicadas no que se refere a facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la. Em relação aos alunos pesquisados esses dois determinantes também são observados, talvez

muito mais explícito quando comparamos os dados dos alunos do diurno com os do noturno. O fato de não haver diferenças significativas entre o grau de escolaridade dos pais dos alunos do noturno e do diurno, não significa que esses têm iguais condições e que os maus resultados do noturno são referentes apenas a aspectos estruturais. Essa afirmativa por si não é suficiente para compreendermos tal realidade. O Ensino noturno, não podemos esquecer, serve como catalizador das crianças e jovens mais desiguais. Portanto, é de se esperar que, para além do estrutural, haverá maiores dificuldades em relação ao êxito escolar.

O capital cultural e o *ethos* de classe, que é a atitude em relação ao futuro, em referência às probabilidades de atingir o alvo visado, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais. Em relação ao aluno do noturno, as determinações do *ethos* de classe são mais evidentes. Isso porque as probabilidades de atingir os alvos visados é mais distantes, visto que as oportunidades objetivas que se apresentam, na maioria das vezes, influenciam negativamente sua atitude em relação à escola (BOURDIEU, 2015).

3.7 Dados referentes ao consumo de bens

Gráfico 10 - Relação de bens de consumo que o aluno pretendia comprar naquele ano



Legenda:

Azul: período diurno Laranja: período noturno

1. Computador.
2. Tablet.
3. X-Box.
4. Curso de Inglês.
5. Bicicleta.
6. Celular.
7. Internet.
8. Canais de TV a cabo.
9. Roupas, tênis de marca.
10. Comida e bebida em lanchonete, shopping ou bares.
11. Ingressos para show.
12. Ingressos para cinema.

Fonte: Dados colhidos pelo próprio autor em sua pesquisa de campo, 2017

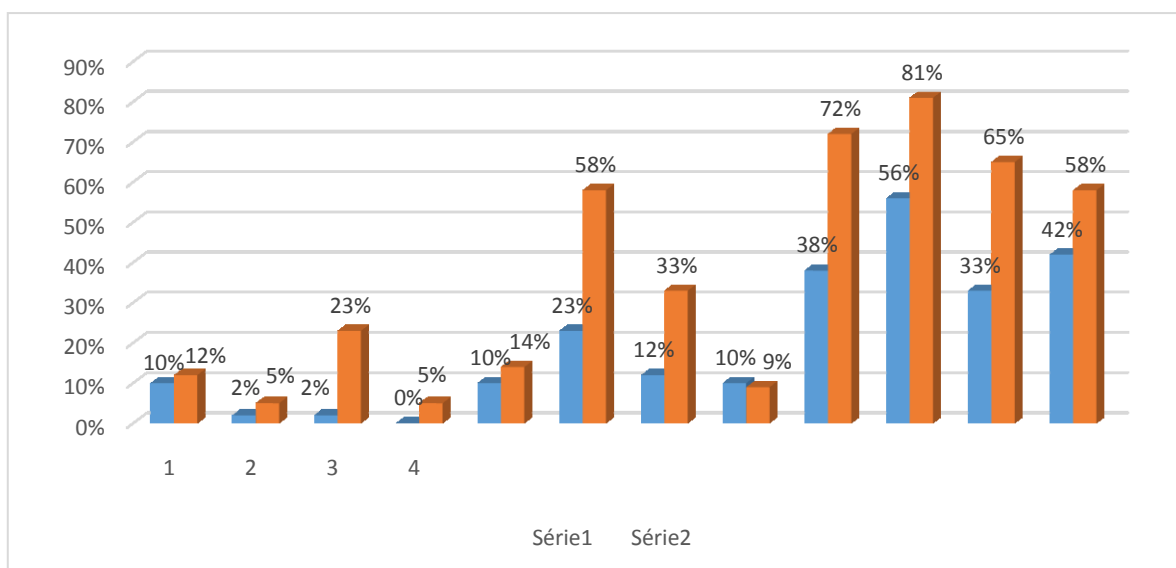
Esse gráfico revela que os alunos do período noturno tendem a ser mais propícios ao consumo futuro. Isso pode ser entendido como desejo por consumir. Se voltarmos as informações anteriores perceberemos que os alunos do período noturno trabalham mais horas, são os que mais recebem remuneração pelo trabalho e tendem a gastar mais consigo mesmos do que com a família. Nesse último gráfico percebemos também que são eles os que mais consomem, com um destaque importante, o fato de desejarem consumir roupas e tênis de marca, são mais de 50%. Número bastante relevante que mostra a influência desse tipo de consumo na vida desses jovens.

Destaque também em relação ao consumo de comida e bebida em shopping ou bares. Celular também aparece com destaque nas intenções dos jovens.

O trabalho por si, se apresenta como meio pelo qual esses alunos terão acesso ao mercado de consumo. O aluno busca imediatamente suprir seus desejos de consumo, o trabalho mesmo que mal remunerado lhe proporciona meios para a realização desses desejos imediatos. E isso é uma experiência concreta de satisfação dos desejos.. Por outro lado, a escola é apenas uma promessa, promessa porque os alunos talvez não consigam ver nenhum resultado prático a curto prazo para satisfazer suas necessidades imediatas de consumo. Dessa forma o trabalho ganha importância na vida desses alunos em detrimento ao estudo. Se tiverem que escolher provavelmente escolherão o trabalho.

O consumismo se apresenta como sentimento de pertencimento. Para Bauman, no entanto, numa sociedade de consumidores os vínculos humanos tendem a ser conduzidos e mediados pelos mercados de bens de consumo. Dessa maneira, podemos fazer alusão à necessidade de consumo dos adolescentes pesquisados e o trabalho como forma de financiamento imediato desse consumo (BAUMAN, 2007).

Gráfico 11 - Relação de bens de consumo que o aluno comprou naquele ano



Legenda:

Azul: período diurno Laranja: período noturno

1. Computador.
2. Tablet.
3. X-Box.
4. Curso de Inglês.
5. Bicicleta.
6. Celular.
7. Internet.
8. Canais de TV a cabo.
9. Roupas, tênis de marca.
10. Comida e bebida em lanchonete, shopping ou bares.
11. Ingressos para show.
12. Ingressos para cinema.

Fonte: Dados colhidos pelo próprio autor em sua pesquisa de campo, 2017

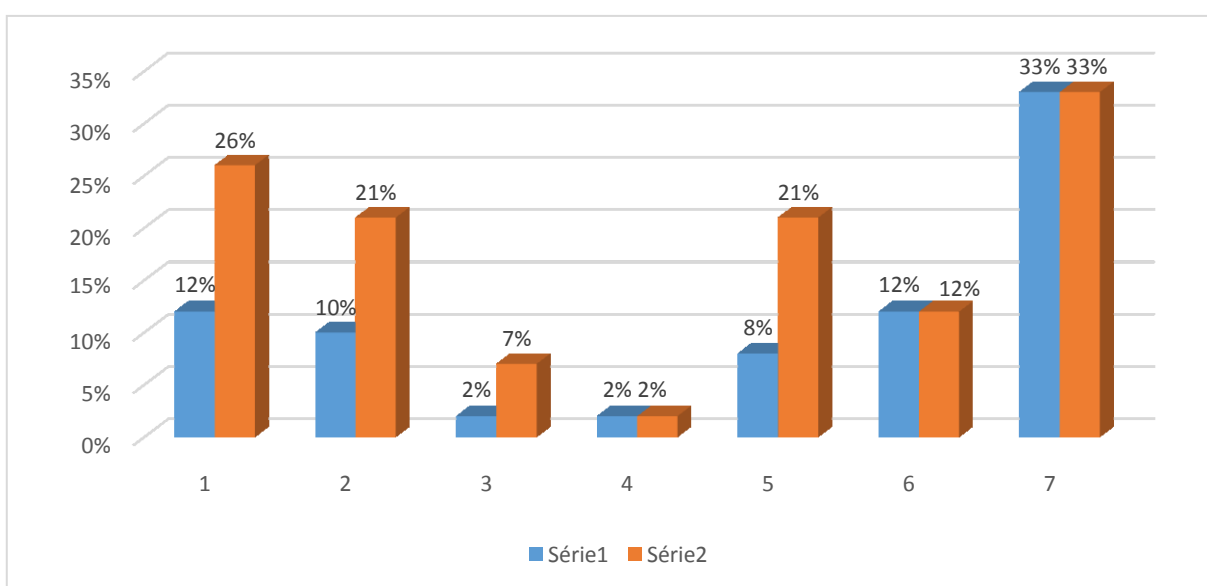
Este gráfico revela qual a forma que os alunos gastaram seus rendimentos durante o ano de 2015. Observa-se que os alunos do período noturno consumiram mais do que seus colegas do diurno. Os produtos preferidos são de bens não duráveis como o consumo de comida e bebida em shopping ou bares, seguido da compra de roupas, tênis de marca e ingressos para shows. Destaca-se ainda a compra de celulares e ingressos para cinema. Para a pesquisadora Hilaine Taccoub o consumo tem um papel central para a chamada nova classe C, por meio da aquisição de determinados objetos, esses indivíduos se sentem incluídos, poderosos, conquistam status e prestígio. Nesse sentido o consumo confere status de pertencimento às classes superiores, mesmo que essa ideia de classe superior não encontre equivalente nas definições sociológicas (YACOUB, 2011).

Esse comportamento se tornou relevante graças à diminuição da pobreza no

Brasil e o surgimento de uma nova classe média. Segundo Neri, 94 milhões de brasileiros estão nessa nova classe, isso corresponde a 50,5% da população. Alguns autores questionam o conceito de nova classe média, também conhecida como nova classe C ou nova classe trabalhadora, no entanto, o que nos interessa compreender é como esse novo dinamismo social se insere na escola (NERI, 2010).

3.8 Dados referentes à ajuda com despesas domésticas

Gráfico 12 - Relação de despesas domésticas que o aluno contribuiu pelo menos uma vez



Legenda:

Azul: período diurno Laranja: período noturno

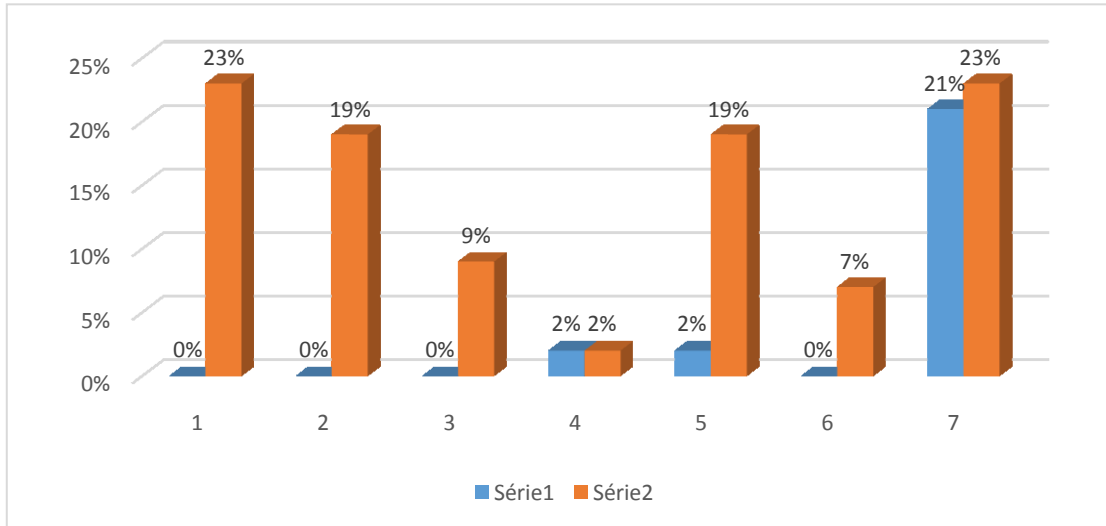
1. Conta de água
2. Conta de Luz
3. Conta de Telefone
4. Aluguel
5. Supermercado
6. Remédios
7. Outros Gastos

Fonte: Dados colhidos pelo próprio autor em sua pesquisa de campo, 2017

Esses indicadores revelam a disposição dos alunos em ajudar nas despesas domésticas mesmo que esporadicamente. Esses dados são importantes porque revelam os valores relacionados ao trabalho e à ajuda com as despesas da família. Percebemos que o período noturno contribuiu mais com essas despesas do que os alunos trabalhadores do diurno. No entanto, os números do diurno que contribuíram pelo menos uma vez com essas despesas domésticas é superior ao demonstrado no gráfico a seguir, sobre as contribuições

fixas.

Gráfico 13 - Relação de despesas domésticas que o aluno contribui todos os meses



Legenda:

Azul: período diurno Laranja: período noturno

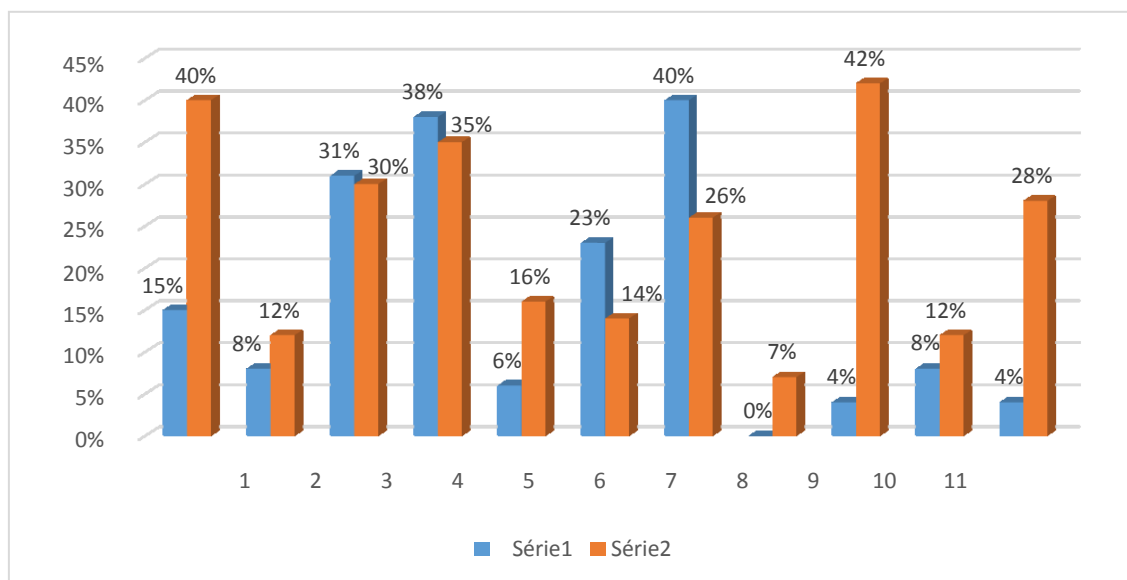
1. Conta de água.
2. Conta de Luz.
3. Conta de Telefone.
4. Aluguel.
5. Supermercado.
6. Remédios.
7. Outros Gastos.

Fonte: Dados colhidos pelo próprio autor em sua pesquisa de campo, 2017

Este gráfico revela a disposição e a necessidade do aluno em contribuir com as despesas da família. Observa-se que os alunos do período noturno contribuem mais com as despesas fixas, reafirmando assim a necessidade do trabalho como meio de garantir a subsistência da família. Os alunos do período diurno quase não contribuem com as despesas fixas da família. Apesar de termos vistos nos gráficos anteriores que os alunos do noturno tendem a gastar seus rendimentos mais consigo mesmos do que com a família, é verdade também, no entanto, que eles contribuem mais com os gastos fixos de suas famílias. Apesar do aumento da renda visto nos últimos anos, ainda o trabalho dos filhos configura meio importante de subsistência dessas famílias, mesmo que o peso dessa participação tenha diminuído, ela ainda é bastante relevante.

3.9 Dados referentes às dificuldades enfrentadas pelos alunos trabalhadores

Gráfico 14 - Relação das principais dificuldades do aluno relacionadas ao trabalho



Legenda:

Azul: período diurno Laranja: período noturno

1. Vencer o cansaço e prestar atenção o professor depois de um dia inteiro de trabalho
2. Trabalho e frequento outros cursos. Isso atrapalha meu rendimento na escola
3. O trabalho não atrapalha o meu rendimento na escola
4. É muito difícil concentrar quando estou muito cansado
5. Fico irritado ou durmo em sala no dia em que trabalho muito
6. Não trabalho ainda e fico muito preocupado em arrumar um emprego
7. Não trabalho ainda mas estou procurando emprego
8. Os professores não passam tarefa para casa, pois, entendem que os alunos trabalham
9. Falto muito às sextas-feiras e isso atrapalha um pouco
10. Os motivos das minhas faltas, geralmente tem relação com o trabalho
11. Os motivos das minhas faltas, geralmente tem relação com sair para me divertir

Fonte: Dados colhidos pelo próprio autor em sua pesquisa de campo, 2017

Os dados desse gráfico revelam que os alunos do período noturno tendem a ver como problemas principais o fato de vencer o cansaço e prestar atenção no professor depois de um dia inteiro de trabalho (40%) e, outro, o fato de faltarem muito às sextas feiras e que isso atrapalha seu rendimento. No entanto, 28% dos alunos do mesmo período disseram faltar por motivo de diversão, para o período diurno esse número cai para 4%. Em relação ao período diurno os problemas que se destacam têm relação com os que não trabalham ainda mas estão procurando emprego (40%) e também os que não trabalham, mas estão preocupados em conseguir um emprego (23%). Outro problema apontado é o fato de que é muito difícil concentrar na aula quando estão cansados.

As tendências reveladas pela coleta de dados apontam para diferentes respostas

sobre a realidade dos problemas dos alunos em relação ao trabalho, no entanto, há alguns fatos que merecem reflexão. É possível afirmar que os alunos do diurno estão mais interessados em buscar um emprego do que os alunos do período noturno. Não que os alunos do noturno não estejam preocupados em procurar emprego. Eles já o têm.

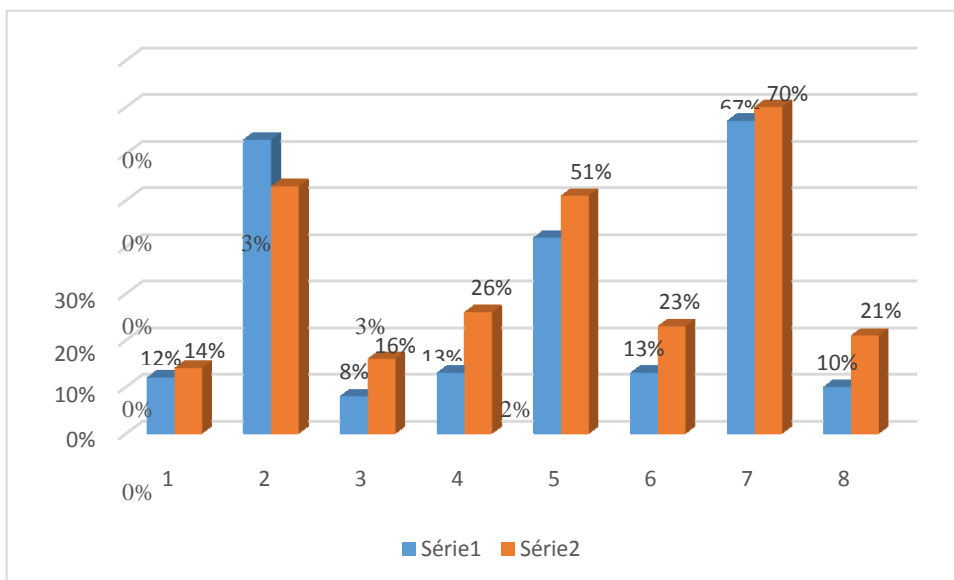
Interessante notar que os alunos do 1º ano estão inclinados a se encaminharem ao primeiro emprego. Mas parece que para os alunos do período diurno a realidade do primeiro emprego está mais distante. Os alunos do período diurno gozam de um período de inatividade maior que a dos seus colegas do noturno. Estão, talvez, mais protegidos no sentido de que podem priorizar sua vida de estudo em detrimento ao emprego. E desta maneira, ao se inserirem posteriormente, supostamente o fariam mais preparados.

A compatibilidade escola-trabalho não se limita somente à questão dos horários. O trabalho não pode impedir ou atrapalhar o acesso do aluno à escola. Portanto, dificilmente se pode preservar a qualidade do ensino médio do adolescente com uma jornada de oito horas diárias, essa duração somente possibilita a frequência em cursos noturnos, cuja qualidade de aprendizagem é sofrível, isso pelos diversos fatores (OLIVEIRA, 2009).

No entanto, percebe-se uma forte inclinação para o trabalho, os alunos se mostram desejosos de conseguir um emprego em ambos os períodos pesquisados. Esse parece ser a consequência natural e desejada para esses alunos de primeiro ano. São encaminhados para isso. Podemos aqui fazer referência ao conceito de ética do trabalho que apresentamos no capítulo anterior. Outro tema pesquisado se refere aos lugares que os alunos costumam frequentar.

3.10 Dados referentes aos lugares que os alunos costumam frequentar e os esportes preferidos

Gráfico 15 - Relação dos lugares que os alunos costumam frequentar



Legenda:

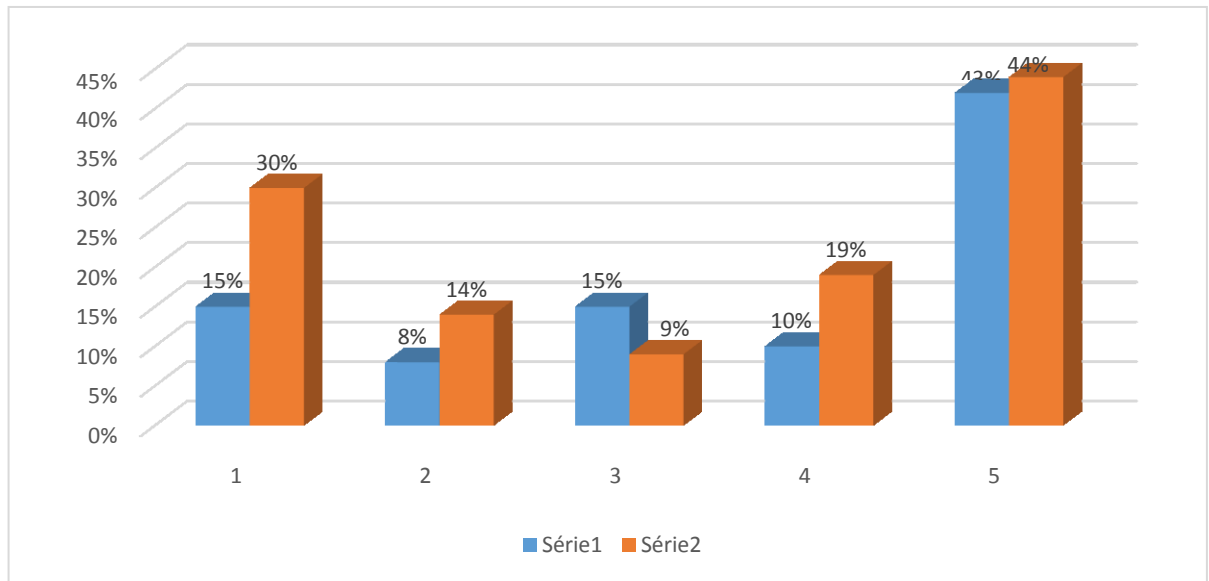
Azul: período diurno Laranja: período noturno

1. Peças de teatro e dança
2. Cinema
3. Academia de ginástica
4. Academia ao ar livre
5. Shows
6. Ginásio de esportes
7. Shopping
8. Bares

Fonte: Dados colhidos pelo próprio autor em sua pesquisa de campo, 2017

Quando perguntados sobre quais lugares os alunos costumam ir com frequência, as respostas obtidas revelam: shopping em primeiro lugar 67% diurno, 70% noturno. Seguido de cinema e shows. As respostas revelam, também, uma tendência dos alunos do noturno frequentarem mais os ambientes citados na pesquisa, com exceção do cinema. 63% dos alunos do diurno disseram frequentar cinema contra 53% do noturno. Esses dados revelaram uma predileção dos alunos pelo Shopping e pelo cinema, revelando certa tendência ao consumismo.

Gráfico 16 - Relação de esportes que os alunos praticam com frequência



Legenda:

Azul: período diurno Laranja: período noturno

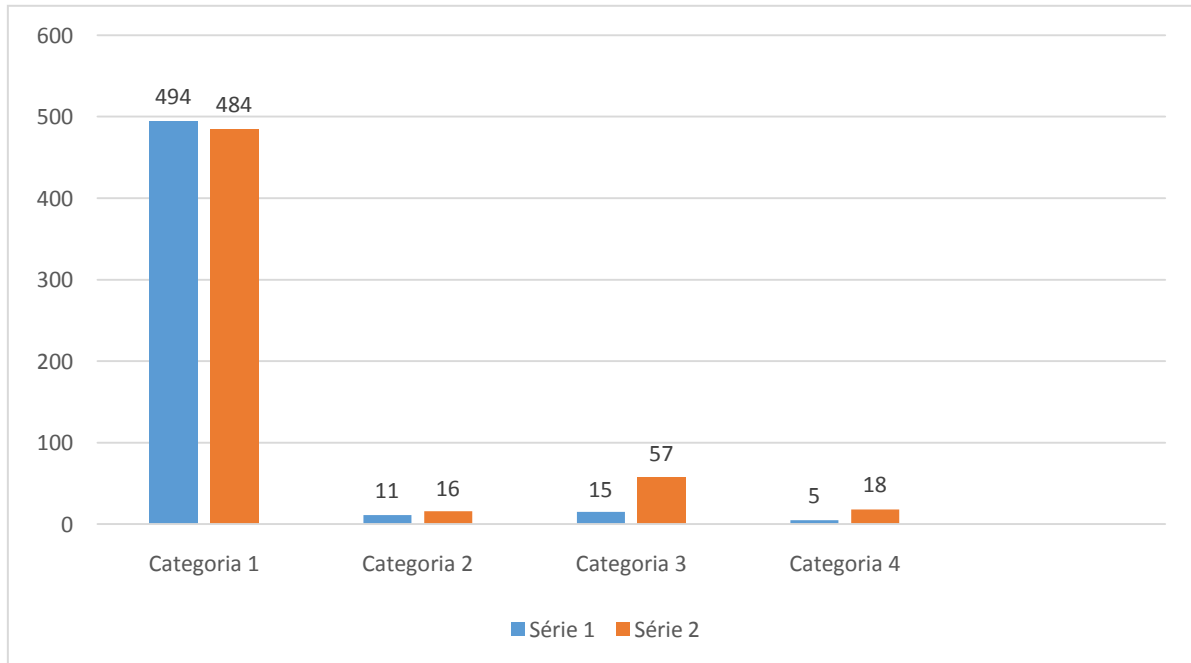
1. Futebol
2. Basquete
3. Vôlei
4. Musculação
5. Corrida / Caminhada

Fonte: Dados colhidos pelo próprio autor em sua pesquisa de campo, 2017

Interessante notar que os alunos do período noturno se destacam quando o assunto é esporte praticado. Ganham em quase todas as modalidades, menos no vôlei. Devemos lembrar que os alunos que estudam nas escolas pesquisadas não têm em sua grade escolar a matéria de educação física. O incentivo ao esporte, no entanto, deveria ser uma das prioridades do Ensino Médio noturno, pois, possibilita novas formas de aprender e de se socializar, isso é imprescindível para uma educação de qualidade.

3.11 Dados referentes aos resultados escolares

Gráfico 17 - Relação de resultados escolares por número de alunos



Legenda:

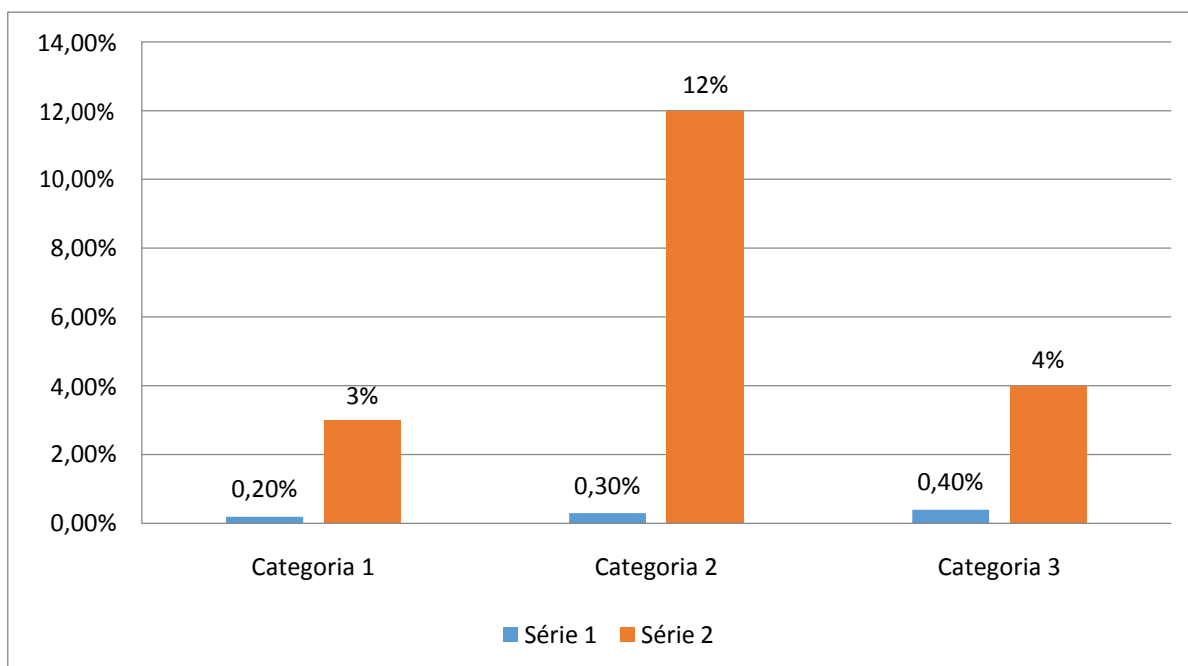
Azul: período diurno Laranja: período noturno

Categoria 1: total de alunos matriculados Categoria 2 números de alunos retidos

Categoria 3 número de alunos que abandonaram a escola

Categoria 4 número de alunos que se matricularam mas não compareceram

Fonte: Dados colhidos pelo próprio autor em sua pesquisa de campo, 2017

Gráfico 18 - Relação de resultados escolares por porcentagem**Legenda:****Azul: período diurno Laranja: período noturno**

Categoria 1: número de retidos Categoria 2: número de abandono

Categoria 3: número de não comparecimento

Fonte: Dados colhidos pelo próprio autor em sua pesquisa de campo, 2017

Esses são os dados das escolas pesquisadas. O número de alunos retidos, que abandonaram a escola ou que se matricularam, mas não compareceram é superior para o período noturno. Nota-se também que o número de alunos matriculados nos dois períodos é relativamente parecido: 494 alunos no período diurno e 484 no período noturno. Todas as escolas pesquisadas ofertavam ensino nos dois períodos e todas as salas de 1º ano foram pesquisadas.

Ao analisarmos esses dados percebemos o quão grave é os problemas que afetam o ensino noturno. A escola contribuindo para perpetuar as desigualdades, reproduzindo os desiguais. Segundo Bourdieu, a escola transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito e as diferenças econômicas e sociais em distinção de qualidade. Dessa maneira, a escola contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social à sua natureza individual e à sua falta de dons. Abordamos ideias parecidas nos capítulos anteriores, sobre a escola e a reprodução da desigualdade. Ao analisarmos o ensino

noturno percebemos que isso se dá de forma mais perversa. A desigualdade dentro da desigualdade. Um sistema público de ensino que promove desigualdade dentro de si mesmo, dentro de uma mesma escola. Além das justificativas apontadas por Bourdieu, no caso brasileiro, além de culpabilizar e naturalizar os batalhadores pelas desigualdades escolares, justificamos a reprodução da desigualdade pela condição econômica do país (BOURDIEU, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos que buscam o ensino noturno o fazem por opção de trabalharem. É verdade que nem todos vão encontrar emprego, mas há o desejo. Essa determinação para o trabalho é cultural, os alunos e seus pais não veem nisso um mal. Pelo contrário, essa atitude é encarada como algo virtuoso. O trabalho, mais do que o estudo, é visto como algo emancipador. O aluno trabalhador, muitas vezes, é encarado como plenamente responsável pelos seus atos e escolhas. A decisão dos alunos, por exemplo, de deixar os estudos nem sempre encontra resistência por parte dos pais porque o jovem está trabalhando e isso é suficiente. Também quando os filhos atingem o nível educacional de seus pais ou o ultrapassam, estão diante de um mundo desconhecido para a família. Sem as orientações devidas, diante das dificuldades econômicas culturais e sociais, o emprego parece ser algo mais concreto e seguro para esses adolescentes.

Os alunos no noturno sabem que o estudo é importante para conseguirem uma profissão melhor e, por causa disso, devem priorizar o estudo. Mas como priorizar o estudo quando as necessidades de subsistência são prioritárias? Como convencer esses estudantes de que o aprendizado é prioridade quando as dificuldades e falhas do sistema educacional refletem a falta de prioridade com a educação por parte do Estado.

Deparamo-nos com essas questões por meio de uma evidencia estarrecedora, o fato de não haver uma política de educação que atenda às necessidades de adequação para o ensino noturno como prevê a legislação. Também não temos vinculado ao Ensino noturno uma política social que garanta o financiamento da inatividade desses jovens para que possam estudar em horário oportuno.

A falta de uma política específica para o ensino noturno faz com que a ação educacional seja ineficiente. Abandono, retenção e não comparecimento são problemas graves resultantes da falta de planejamento para essa modalidade de ensino. Sem uma política de educação específica para o noturno não pode haver um planejamento eficiente da ação educacional. Implementar uma política educacional generalista que trata o aluno do diurno e do noturno da mesma maneira, acarreta prejuízos na aprendizagem desses alunos. Alguns destes enfrentam uma dupla jornada de trabalho e estudo, em muitos casos, o trabalho se estende por mais de oito horas por dia e só depois vão para a escola. Alunos que trabalham e estudam, dormem muito tarde e acordam muito cedo, é certo, como revelou a pesquisa, que se sentem muito cansados na escola. É bastante difícil que a maioria dos alunos consigam enfrentar todas essas adversidades e consigam ter êxito na aprendizagem.

O ensino noturno é catalizador e reproduzidor de desigualdades. Catalizador porque atrai parcela de alunos trabalhadores que enfrentam dupla jornada. Atrai também alunos motivados pela crença de que no noturno é mais fácil de ser aprovado, pois, as exigências são menores e o tempo na escola é menor também. Esses alunos buscam no ensino noturno a possibilidade de serem aprovados sem grandes esforços. Portanto, alunos cansados de trabalhar o dia todo, alunos que tiveram dificuldades disciplinares e pedagógicas, alunos que estão envolvidos em tráfico de drogas são a maior parcela daqueles que se dirigem para o ensino noturno. Quando não há uma política específica que faça a leitura dessa realidade particular os problemas relacionados à desigualdade se tornam mais graves. Não superaremos os desafios para termos uma educação de qualidade, principalmente em relação ao Ensino Médio, enquanto a situação atual do ensino noturno não for vista como um problema em si. Uma questão que podemos levantar é sobre os motivos pelos quais não se criou uma política de educação específica para o noturno. Quando nos deparamos com essa questão, outra se apresenta que é sobre a possibilidade do ensino médio noturno existir. Em outras palavras: é possível criar uma política que adeque a ação educativa à realidade desses alunos? Realidade de desigualdade, de exploração, de cansaço e marginalização.

O que o sistema de ensino faz é uma adaptação do ensino para o noturno. Não faz, como prevê a lei, uma adequação. Adequar pressupõe muito mais do que meramente diminuir o número de aulas ou tornar algumas matérias optativas. Adequar significa criar uma política pública de educação, que atenda às necessidades desses alunos de maneira efetiva. Os problemas que afetam o desempenho do aluno dentro da escola acontecem muitas vezes do lado de fora da escola. São problemas que fogem da competência da escola. São problemas de violência familiar, tráfico de drogas, exploração de trabalho infantil de juvenil, entre outros. As políticas de educação devem dialogar com as demais políticas de desenvolvimento social para que haja uma complementação das ações do Estado. Para os alunos do Ensino Médio noturno da cidade de Franca constatamos ausência de ambas as políticas, esses alunos podem ser atendidos por alguns programas sociais, mas nenhum específico para o financiamento da permanência na escola.

Os alunos do noturno convivem em condições inadequadas para a aprendizagem. Eles são, ao mesmo tempo, responsabilizados pelos baixos índices na educação. O Ensino Médio noturno sofre de uma grande crise de identidade, no sentido de que ele é uma mera adaptação do ensino diurno. Adaptação inferior, pois, são menos aulas e o mesmo currículo. Essa crise de identidade do Ensino Médio noturno afeta a percepção dos alunos que sabem do papel fundamental da escola. Portanto, a adaptação sem compromisso

com uma leitura social específica da realidade do noturno, gera uma ação por parte do Estado equivocada e ineficiente. Por outro lado, para o aluno essa escola não é significativa, pois, não atende suas necessidades nem expectativas.

A escola nem sempre é vista como o problema em si por parte daqueles que tem o poder decisório, geralmente os próprios alunos são responsabilizados e os problemas são entendidos como sendo de ordem moral. O aluno não aprende porque não quer, ou por motivos culturais ou outras justificativas que não o próprio sistema de ensino. Responsabilizar somente o aluno pelo desempenho escolar significa retirar qualquer responsabilidade sobre o Estado e suas políticas de educação. Diante dessa realidade nos propomos a fazer uma análise sociológica sobre o Ensino Médio noturno da cidade de Franca, entendendo que essa abordagem seria fundamental para ajustarmos nossas ações no âmbito da Diretoria de Ensino. Descobrimos que o trabalho é um ideal bastante buscado pelos estudantes,

muitos estão trabalhando e outros disseram estarem buscando emprego. Essa busca pelo trabalho é imediata, não tem relação com o estudo, o que os jovens pesquisados querem é consumir. A pesquisa revelou que os jovens que trabalham o fazem para consumo próprio de bens, na maioria das vezes, não duráveis. Esses alunos do noturno estão expostos a esse tipo de consumismo mais do que seus colegas do diurno. O aluno trabalhador ingressa no mercado de consumo por meio do trabalho assalariado. Em Franca a oferta de trabalho para esses jovens, na maioria dos casos, está ligada à produção de calçados. Também, como revelou a pesquisa, o número de adolescentes trabalhadores informais é maior do que os formais. Isso acontece por diversos motivos, o principal deles se dá por causa da reestruturação produtiva das indústrias calçadistas da cidade que levou a produção de dentro das fábricas para fabriquetas de fundo de quintal. Dessa forma, é bastante comum que os alunos iniciem sua vida de trabalho nessas fabriquetas ou bancas de familiares ou vizinhos. Essas bancas revelam uma forma perversa de exploração de mão de obra desses adolescentes que em alguns casos, como revela a pesquisa, trabalham mais de oito horas por dia, na informalidade e de forma precária. Esse é um assunto que não abordamos com profundidade por nosso objeto de pesquisa estar mais relacionado aos efeitos danosos dessa realidade do que suas causas. Evidentemente, serão necessárias outras pesquisas que analisem a questão da exploração do trabalho infantil e de adolescentes na cidade de Franca.

Os desafios, portanto, do Ensino Médio noturno na cidade de Franca estão ligados ao setor calçadista da cidade. Isso significa dizer que há uma lacuna que possibilita que a força de trabalho desses adolescentes seja explorada de maneira informal, dando espaço para abusos como o não pagamento adequado das horas trabalhadas ou jornadas de trabalho

acima de 8 horas diárias. Empresas, bancas de pesponto, fabriquetas, em muitos casos da própria família, lucram com esse excedente de trabalho não pago. A pesquisa demonstrou que os alunos do noturno estão mais expostos a esse tipo de exploração, demonstrou também que os alunos têm consciência de que o cansaço, depois de um dia inteiro de trabalho, atrapalha seu desempenho escolar. No entanto, trabalhar na idade desses alunos, em si, não é visto como algo ruim nem pelos pais nem pela escola. O trabalho culturalmente tem a ver com a formação do caráter desses estudantes, mesmo o trabalho informal e manufaturado. O estudo também é reconhecidamente algo importante para a formação do caráter desses alunos trabalhadores, mas o trabalho se apresenta como algo mais concreto, algo que está no aqui e agora. É comum ouvir nas escolas que determinado aluno deixou os estudos para trabalhar, o contrário, não se ouve. O trabalho é um valor em si maior do que o desejo de concluir o Ensino Médio para uma boa parte desses adolescentes. Qualquer proposta ou projeto de melhoria educacional para o Ensino Médio noturno deve levar isso em consideração. Devemos pensar em uma política complementar de desenvolvimento social que financie a permanência desses alunos na escola.

Tudo isso, no entanto, passa pelo interesse político de diminuir a desigualdade. Precisamos diminuir a desigualdade que empurra parcela importante de adolescentes para o ensino noturno. Precisamos também interferir no processo de reprodução dessas desigualdades na educação que são reprodutoras da desigualdade social. Para isso, não há outra maneira que não uma reestruturação efetiva do Ensino Médio noturno, se isso for possível, ou uma atitude mais efetiva que seria acabar com a oferta de vagas para o ensino médio noturno, obrigando os alunos a buscarem o ensino diurno. Mas sem uma política de financiamento desses estudantes é provável que o número de abandono fosse alto.

No momento crítico do cenário político atual, foi sendo gestada uma reforma para o ensino médio que deverá entrar em vigor nos próximos anos. Trata-se da medida provisória a MPV 746/ 2016. Essa reforma não acaba com histórica dualidade do Ensino Médio no Brasil. Há um claro direcionamento por parte da reforma para o ensino técnico, um retorno à política educacional tecnicista implementada durante a ditadura militar. No entanto, esse direcionamento não é explícito, vem disfarçado de liberdade de escolha. A ideia apresentada é a de que o aluno poderá escolher as áreas de conhecimento segundo seu próprio desejo. O que a medida provisória não leva em consideração são os determinismos provocados pela desigualdade social e de ensino que influenciarão tal tomada de decisão. Outro fator que influenciará é o que chamamos de ética do trabalho, que é a transmissão dos valores do trabalho pela família, que se traduz na busca imediata pelo trabalho por parte

desses alunos. Dessa maneira, a escola poderá continuar a reproduzir desigualdade de forma velada, transferindo para os alunos a responsabilidade de escolha de algo que já está determinado pela sua própria ação. Inevitavelmente o trabalho iniciado durante a etapa de Ensino Médio continuará sendo visto como algo aceitável e bom. Nessa nova medida o Ensino Médio noturno continuará sendo ofertado, levando em consideração as condições regionais do aluno. A medida prevê ainda investimentos para a implementação de escolas de ensino integral, aumento gradativo da carga horária até chegar a 1.400 horas.

Não há dúvidas de que, havendo os investimentos previstos, o Ensino Médio alcançará números mais positivos em relação à qualidade da aprendizagem. Porém, ao continuar ofertando Ensino Médio noturno, a desigualdade no ensino deverá aumentar. Isso porque o ensino integral não atenderá esses alunos, sendo que a disparidade entre ensino diurno e noturno serão bem maiores. Os alunos do noturno precisam de uma política social que financie sua ida para o Ensino Integral, essa é a única forma para diminuirmos a desigualdade na educação. Mesmo que se consiga a devida adequação do ensino noturno à realidade dos alunos, ainda assim, não há como competir com as condições do Ensino diurno. Estes têm por prioridade somente os estudos, enquanto seus colegas do noturno têm que se preocupar com o trabalho também.

Essa proposta de reforma do Ensino Médio continuará promovendo desigualdade na educação. De um lado aqueles mais desiguais se encaminharão para o ensino técnico, enquanto os seus colegas que tiverem melhores condições deverão se encaminhar para os cursos superiores. Portanto, nenhuma novidade na concepção da reforma em relação ao ensino noturno, é provável ainda que se promova uma adaptação e não uma adequação às condições do aluno, possibilitando uma maior flexibilidade do currículo e um direcionamento mais extensivo desses alunos para o ensino técnico.

Por fim, defendemos a necessidade de uma política de desenvolvimento social que financie a ida dos alunos do noturno para o período diurno ou Integral. Essa seria a uma maneira mais eficaz de diminuição da desigualdade de ensino. Combater essa desigualdade é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Qualquer reforma de educação que promova somente mudanças na área pedagógica terá resultados limitados. É necessário que essas ações venham amparadas por políticas sociais que promovam a igualdade de condições para que efetivamente o aluno possa escolher.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, L. A. O Impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. In: **Caderno ENAP**, Brasília 1997.
- ANTUNES, K. C. V. A. **Perspectivas para uma educação democrática e cidadã**. Rio de Janeiro, Ed. Rio, 2005.
- ADRIÃO. T. **Ensino médio noturno em São Paulo**: democratização e diversidade/ coordenação estadual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- ARROYO. M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31. n. 113, p. 1381-1416, out. dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- BAUMAN, Z. B. **Vida Para Consumo**: A transformação das pessoas em Mercadoria. Rio de Janeiro, Zahar, 2008.
- BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: disposições constitucionais pertinentes: lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 6ª ed. Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. **A construção política do Brasil**: Sociedade, economia e Estado desde a Independência. 2ª ed. São Paulo, Editora 34, 2015.
- BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 6ª ed. São Paulo. Editora Perspectiva, 2007
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**, 16ª ed. Editora Vozes, Petrópolis, 2015.
- CASTRO, J.; AQUINO, L. M. C.; ADRADE, C. C. de. (orgs.) **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.
- CERVI, R. De M. **Padrão estrutural do sistema de ensino no Brasil**. Curitiba, Editora Ibpx, 2005.
- CORBUCCI, P. R.; CASSIOLATO, M. M.; CODES, A. L.; CHAVES, J. V. Situação educacional dos jovens brasileiros. In: **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.
- CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 6ª ed. Brasília, Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

INSTITUTO AIRTON SENNA. **Ensino médio noturno**: Uma análise da disparidade entre o aprendizado dos alunos e a qualidade de ensino no período da noite em comparação com o turno matutino. São Paulo, 2015. Disponível em www.institutoayrtonsenna.org.br.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 117-136, jan/dez. 2001. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/922/897>.

LOURENÇO, A de S. **Reestruturação produtiva, trabalho informal e invisibilidade social do trabalho de crianças e adolescentes**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n118, p. 294-317, abr/jun.2014. Disponível em www.scielo.br/pdf/sssoc/n118/a05n118.pdf.

MACIEL, W. K. dos S. **Metodologia para o cálculo do indicador: Investimento público em educação em relação ao PIB de 2000 a 2010**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

MENDES A. M. BARBOSA: A. DE S. **Permanências e metamorfoses do trabalho no universo produtivo do calçado**: um estudo do pólo industrial de Franca-SP. UNESP/ Franca. 2013.

NERI, M. C. (coord). **A Nova Classe Média: O lado Brilhante dos Pobres**. Rio de Janeiro, FGV/CPS, 2010

OLIVEIRA, O. DE. **Trabalho e Profissionalização de Adolescente**. São Paulo, LTr, 2009.

OSBORNE, D. **Reinventando o Governo**. Trad. De Sérgio Bath e Ewandro Magalhães Junior. Brasília, MH Comunicações, 1994.

PIMENTEL, R. C. (org.). **Estado, Economia, Trabalho e Sociedade**: um mosaico de uma Nação - Franca SP: Unifran, 2010.

POCHIMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego**. São Paulo, 2ºed. Publisher Brasil, 2007.

_____. (org.) **Políticas de inclusão social**: resultados e avaliação. São Paulo, Cortez, 2004. PUCI, B. **O Ensino noturno e os trabalhadores**. 2ª ed. São Carlos, EDUFSCar, 1995.

SÃO PAULO. **Dados do Censo Escolar 2014** – Estado de São Paulo. Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional – CIMA/DEINF – SEE-SP, São Paulo, 2015.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª. ed. Campinas, SP Autores associados, 2013.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009.

SOUZA, J. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. **Ensino médio noturno: democratização e diversidade**. Revista educar nº30, p.53-72, Curitiba, Editora UFPR, 2008.

TEIXEIRA, A. **Educação para democracia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

TOGNI, A.C.; CARVALHO, M. J.S. A escola noturna de ensino médio no Brasil. OEI - **Revista Ibero Americana de Educação**. nº 44: Maio – Agosto 2007.

YACCOUB, H. A Chamada -Nova Classe Média: cultura material, inclusão e distinção social. **Horizontes Antropológicos** vol. 17 no. 36, Porto Alegre July/ Dec. 2011.