

CIBEC/INEP

INEP



B0010650

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

DA RUPTURA DO PRIVILÉGIO À CONQUISTA DO DIREITO

LEILA DE ALVARENGA MAFRA
EDNAR DE CARVALHO CAVALCANTI

ORGANIZADORAS



Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Presidente da República Federativa do Brasil
Itamar Franco

Ministro da Educação e do Desporto
Murilio de Avallar Hingel

Secretário Executivo do MEC
Rubens Leite Vianello

O Ensino Médio no Brasil
da Ruptura do Privilégio à Conquista do Direito

E59e O ensino médio no Brasil: da ruptura do privilégio à conquista do direito, /organizadoras Leila de Alvarenga Mafra [e] Ednar.de Carvalho Cavalcanti. - Brasília: INEP, 1992.
136 p.

1. Ensino de segundo grau. 2. Democratização da educação.
3. Curso noturno. 4. Aluno de segundo grau. I. Mafra, Leila de Alvarenga. II. Cavalcanti, Ednar de Carvalho.

CDU: 373.5





Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

O Ensino Médio no Brasil

da Ruptura do Privilégio à Conquista do Direito

Leila de Alvarenga Mafra
Ednar de Carvalho Cavalcanti
(Organizadoras)

Brasília
1992

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Diretor-Geral

Divonzir Arthur Gusso

Gerente do Programa Editorial

Arsenio Canísio Becker

Subgerente de Editoração e Publicação

Tânia Maria Castro

Subgerente de Disseminação e Circulação

Sueli Macedo Silveira

Revisão do Original

Arsenio Canísio Becker

Revisão Tipográfica

Antonio Bezerra Filho

Gislene Caixeta

Leticia Barbosa Luz

Maria Angela Torres Costa e Silva

Tânia Maria Castro

Capa

Luís Eduardo Resende

INEP - Gerência do Programa Editorial

Campus da UnB, Acesso Sui

70910-900 Brasília-DF

Tel.: **(061) 347-8970**

Fax: **(061) 273-3233**

Sumário

Prefácio.....	9
Apresentação.....	11

Capítulo I

HISTÓRICO DA PESQUISA E INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

1 - Introdução.....	13
2 - Objetivos e Pressupostos Teóricos.....	14
3 - Modelo Teórico da Pesquisa.....	17
3.1 - Hipóteses de trabalho.....	20
3.2 - Pressupostos de trabalho.....	20
4 - Metodologia Desenvolvida.....	21
4.1 - Definição da amostra.....	21
4.2 - Dados coletados.....	22
4.3 - Instrumentos de coleta.....	22
4.4 - Análise dos dados.....	22
5 - Referências Bibliográficas.....	24

Capítulo II

A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DE 2º GRAU NO BRASIL: A QUESTÃO DA QUANTIDADE

1 - Introdução.....	25
2 - Expansão e Seletividade.....	28
2.1 - Crescimento e distribuição das unidades escolares.....	28
2.2 - O acesso oportunizado, a produtividade e o desperdício escolar.....	36
3 - Para a Continuidade do Debate.....	47
4 - Referências Bibliográficas.....	50

Capítulo III

PROTAGONISTAS DO ENSINO DE 2º GRAU NO BRASIL: ALUNOS E PROFESSORES

1 - Introdução.....	53
2 - Perfil do Aluno de 2º Grau no Brasil.....	54
2.1 - Diferenciação por origem social.....	54

2.2 - Diferenciação por gênero.....	58
2.3 - Diferenciação por idade.....	61
2.4 - Diferenciação por turno.....	62
2.5 - Diferenciação na trajetória escolar.....	63
3 - Perfil do Professor do Ensino de 2º Grau no Brasil.....	64
3.1 - Diferenciação por gênero.....	65
3.2 - Diferenciação por idade.....	66
3.3 - Diferenciação da formação para o magistério.....	67
4 - Para Além dos Protagonistas.....	72
5 - Referências Bibliográficas.....	74

Capítulo IV

O ENSINO DE 2º GRAU: QUEM O DESQUALIFICA?

1 - Introdução.....	77
2 - Representações dos Professores.....	77
2.1 - O fracasso escolar.....	77
2.2 - O aluno de 2º grau.....	78
2.3 - O ensino de 2º grau.....	79
2.4 - Algumas soluções.....	80
3 - Representações dos Alunos.....	80
3.1 - O professor de 2º grau.....	80
3.2 - O ensino de 2º grau.....	82
3.3 - Algumas soluções.....	83
4 - Considerações Finais.....	83
5 - Referências Bibliográficas.....	85

Capítulo V

TRABALHO E FORMAÇÃO: O VIVIDO E O REPRESENTADO PELO ALUNO TRABALHADOR DE 2º GRAU NO BRASIL

1 - Introdução.....	87
2- O Trabalho na Vida do Aluno de 2º Grau.....	89
2.1 - A inserção no mercado de trabalho.....	90
2.2 - Jornada de trabalho.....	97
2.3 - Condições salariais.....	98
2.4 - Situação legal de trabalho.....	98
2.5 - Filiação a órgãos de classe.....	99
3 - Trabalho e Formação Escolar: a Representação Contraditória de uma Experiência.....	101
3.1 - Diferentes razões para a procura do trabalho.....	104
3.2 - A positividade do trabalho.....	105
3.3 - A negatividade do trabalho.....	109
3.4 - A busca de outro trabalho.....	110
4 - A Representação sobre o Trabalho Ideal.....	112
4.1 - O trabalho ideal.....	112
4.2 - Fatores que se interpõem na obtenção do trabalho desejado ...	113

5 - Indicações para a Organização do Trabalho Escolar e da Formação do Aluno Trabalhador.....	117
6 - Referências Bibliográficas.....	119

Capítulo VI

ESTUDAR E TRABALHAR HOJE PARA TRABALHAR E ESTUDAR AMANHÃ: UM BREVE ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS

1 - Introdução.....	121
2 - A Escola de 2º Grau: Representações e Realidade.....	123
3 - Trabalhar e Estudar: o Peso do Credencialismo Escolar.....	126
4 - O 2º Grau e a Preparação para o Ensino Superior.....	129
5 - Algumas Indagações.....	131
6 - Referências Bibliográficas.....	135

Prefácio

Foi com grande satisfação que recebi o convite dos autores para prefaciar este livro. Acompanhei de perto a formulação e o desenvolvimento inicial das pesquisas que o subsidiam. Testemunhei as dificuldades enfrentadas pelas equipes e, como Diretora de Estudos e Pesquisas do INEP, envidei esforços no sentido de ajudar a superá-las. Assim, posso afirmar que sua publicação representa uma dupla vitória: por um lado, oferece aos educadores um trabalho de alto nível sobre um tema ainda pouco estudado; por outro, constitui um exemplo de superação das condições adversas do financiamento da pesquisa educacional no Brasil.

O livro apresenta enorme riqueza de dados qualitativos e quantitativos, interpretados segundo um quadro teórico e metodológico explícito e bem concatenado.

As equipes conseguiram construir um painel integrado do ensino de 2º Grau no Brasil e, ao mesmo tempo, aprofundar a compreensão de diferentes realidades estaduais. Isso foi possível pela criação de uma estratégia de trabalho que combinou a ação dos pesquisadores locais, no levantamento e na análise inicial dos dados, com sua posterior reorganização temática, onde cada equipe se encarregou do tratamento sistemático de uma questão ligada ao 2º Grau.

A leitura dos diferentes capítulos mostra que seus autores souberam lidar competentemente com os dados quantitativos, mas que se preocuparam sobretudo em desvelar seu significado, dando voz aos protagonistas do processo de educação: professores e alunos, especialmente os trabalhadores. Assim, os aspectos quantitativos e qualitativos se complementaram e se reforçaram, favorecendo a superação de alguns preconceitos tão arraigados quanto prejudiciais à construção do saber.

Outro ponto a ser realçado diz respeito à capacidade de trabalho coletivo demonstrada, permitindo a consolidação de várias equipes que continuam desenvolvendo pesquisas sobre diferentes aspectos da educação de 2º Grau, contribuindo para a nucleação e o avanço da pesquisa educacional nesse campo.

O livro merece ser lido por inteiro e com atenção. Gostaria, entretanto, de chamar a atenção para alguns pontos que me parecem extremamente relevantes.

O ensino de 2º Grau não mudou muito nos últimos 20 anos. Embora se tenha expandido em todos os estados pesquisados e se tornado majoritariamente público em quase todos, ainda estão fora da escola 85% da população na faixa etária dos 15 aos 18 anos e persistem as correlações perversas entre estudantes trabalhadores, ensino noturno, evasão, repetência e defasagem idade/série. A participação da mulher cresceu, mas seu significado não chega a ser positivo: multiplicação das tarefas femininas e desprestígio social da função de professor.

Por outro lado, entretanto, há mudanças decisivas, que colocam questões novas para o sistema educacional. No Centro-Sul, metade ou mais da metade dos alunos de 2º Grau trabalha. No Nordeste, a proporção é menor mas também é relevante para a redefinição do ensino de 2º Grau. Muitos alunos se têm inserido precocemente, antes dos 14 anos, no mercado de trabalho, geralmente no setor terciário e em ocupações menos qualificadas, enfrentando dificuldades para conciliar estudo e trabalho. Como tratar esse novo aluno que passa a reclamar seu direito à educação?

Os resultados das pesquisas apresentadas indicam a necessidade de mudanças profundas nas políticas que vêm sendo formuladas para o setor educacional. Em consonância com estudos já desenvolvidos por outros autores, o livro apresenta argumentos que indicam a necessidade de superar a perspectiva tradicional da "dicotomia" nos estudos relativos ao 2º Grau. A questão do trabalho é hoje o ponto central a ser considerado, a partir da ampliação do conceito de tecnologia, que extrapolou a produção *stricto sensu*, invadindo diferentes setores da vida cotidiana.

Embora não se tenha proposto avançar nessa direção, o livro sinaliza a necessidade de novas pesquisas que permitam elaborar estratégias de resposta às questões trazidas à escola pelo aluno trabalhador. O direito à educação é o primeiro **direito do** cidadão, condicionando significativamente sua possibilidade de **inteirar-se** da existência dos demais e da forma de exigí-los. Assim, este livro representa um passo importante na caminhada em direção à democratização do ensino de 2º Grau - e de todo o ensino básico - no Brasil.

Vitória, março de 1992
Maria Umbelina Caiafa Salgado

Apresentação

Este livro apresenta os resultados da pesquisa "O Ensino de 2º Grau no Brasil: caracterização e perspectivas", realizada em nove Estados da Federação, financiada pelo INEP/FINEP, através de convênios celebrados com as universidades federais - faculdades e centros de educação.

A proposta de estudo teve sua origem nas preocupações de um grupo de professores da Universidade Federal de Minas Gerais, interessados em desvelar a relação entre a diversidade dos tipos de ensino e de escolas de 2º Grau, a origem social e o destino profissional dos alunos. Essa proposta, posteriormente, foi redimensionada para ser desenvolvida nos outros estados, com planejamento e execução adequados às peculiaridades e às especificidades locais.

A realização desse estudo possibilitou a formação de equipes interdisciplinares de pesquisadores, algumas das quais se mantêm integradas até o momento, realizando novas pesquisas.

A amplitude do projeto exigiu, para a elaboração deste livro, a seleção de questões mais representativas das mudanças ocorridas no ensino de 2º Grau nos estados pesquisados, considerando-se, ainda, as dificuldades e impasses surgidos nas relações entre essa nova realidade e a sociedade brasileira.

O livro se compõe de seis capítulos. Cada um sintetiza uma temática e integra os dados contidos nos relatórios estaduais, pretendendo-se, dessa forma, delinear o perfil do ensino de 2º Grau no País, refletir sobre seus principais problemas e sugerir alternativas na definição de políticas públicas para esse grau de ensino.

O primeiro capítulo, redigido pela equipe do Paraná, contém o histórico do projeto e apresenta a metodologia desenvolvida na pesquisa. Esta, realizada em duas etapas, acrescenta, aos dados objetivos, uma análise das representações que professores e alunos possuem do cotidiano dessa escola.

O segundo capítulo, sob a responsabilidade da equipe do Rio Grande do Norte, aborda a democratização do ensino de 2º Grau, considerando a sua expansão e seletividade. Toma, como referência, os dados relativos ao acesso, à reprovação, à evasão e à ampliação da rede escolar, pública e particular.

No terceiro capítulo, são tratadas, pela equipe de Pernambuco, as questões relativas a alunos e professores que integram o ensino de 2º Grau no País. Considera-se, em relação ao aluno, sua origem socioeconômica, características pessoais, trajetória escolar e turno em que estuda. Em relação ao professor, revelam-se suas características pessoais, formação e condições de atualização. A feminização da escola, tanto no que se refere à sua força de trabalho quanto à sua clientela, constitui um dos fatores de mudança no perfil da escola de 2º Grau. Tal tendência, embora democratizadora, mantém a discriminação social da mulher, pela desqualificação do trabalho no magistério e das condições necessárias para um ensino de boa qualidade.

O quarto capítulo, desenvolvido pela equipe do Pará, analisa as representações sociais de alunos e professores sobre os aspectos que influenciam a qualificação e a desqualificação do ensino de 2º Grau. Aponta diferenças na percepção desta questão entre os dois segmentos. Enquanto os professores consideram a pobreza, as deficiências e dificuldades dos alunos como os aspectos que mais

pesam na desqualificação do ensino, aqueles, por outro lado, vêem na incompetência dos professores e nas condições materiais da escola os elementos que mais contribuem para esse fracasso.

O quinto capítulo, de autoria da professora Leila Mafra, da equipe de Minas Gerais, caracteriza o aluno trabalhador, analisa as contradições entre o vivido e o representado por esses alunos, ressaltando a positividade e a negatividade do trabalho que exercem e da formação que recebem no 2º Grau.

O sexto capítulo, elaborado pela equipe de Santa Catarina, aborda as contradições na percepção de professores e alunos quanto à relação escola e trabalho; a utilização da credencial escolar no mundo produtivo e a reivindicação, da parte da maioria dos alunos, de uma profissionalização mais adequada, como mediação para melhores empregos e ingresso no ensino superior.

A temática deste livro recupera a questão fundamental da necessidade de democratização do ensino de 2º Grau na sociedade brasileira.

Aprofunda a análise das dificuldades existentes, para a superação da seletividade e da desqualificação desse ensino, condição essencial à sua democratização e à preparação dos jovens para o mundo de hoje, no qual, as relações sociais e as atividades produtivas estão a exigir uma formação geral sintonizada com os avanços científicos e tecnológicos.

Demonstra, pela análise da situação atual desse grau de ensino, a urgência de políticas públicas que contemplem a redefinição da natureza do 2º Grau, o estabelecimento de melhores condições de trabalho nas escolas, a implantação de um plano de cargos e salários para os docentes, bem como a oferta e exigência de sua capacitação permanente.

Os autores deste livro agradecem a todos os alunos, aos profissionais e aos demais colegas que participaram do trabalho de pesquisa e colaboraram de diferentes formas para a sua produção.

Em particular, agradecemos a João Jorge Corrêa, pelo exaustivo trabalho de digitação definitiva dos capítulos, e a Alaíde González, pela valiosa revisão final do texto original enviado ao INEP.

1 - INTRODUÇÃO

No debate das grandes questões educacionais que afligem a escola de 1º e 2º graus no Brasil, destacam-se os temas que denunciam as desigualdades acentuadas, tanto no atendimento da clientela em idade regular de frequentar a escola, quanto na real capacidade dessa instituição para lidar com os problemas mais específicos de aprendizagem dos diferentes grupos sociais por ela atendidos.

Essas desigualdades identificadas no processo e no produto escolar são, em verdade, determinadas fundamentalmente por um complexo de relações econômicas e sociais que exercem pressões e estabelecem limites sobre a prática escolar (Apple, 1979).

Na tentativa de melhor explicitar esses limites, sua manifestação na vida escolar e as possibilidades de sua superação, educadores e pesquisadores vêm procurando examinar mais detidamente o que ocorre dentro da escola, através de indagações com estas:

- Como atuam os agentes pedagógicos nesse processo?
- Que limites são impostos à escola pelas contingências estruturais que extrapolam seus muros?
- Quem afinal se beneficia da ação da prática escolar?
- Que conseqüências reais são observadas em sua clientela, em termos sociais e culturais, no interior da escola e uma vez fora de sua ação?
- É possível identificar, na prática escolar, empecilhos reais a uma democratização do ensino no Brasil?
- Que processos poderiam ser desencadeados na escola no sentido de ampliar as possibilidades de democratização do ensino?
- Possui a escola alguma autonomia para tanto?

A maioria dos estudos e pesquisas realizados sobre o ensino de 2º Grau tem, na problemática da profissionalização, o seu interesse principal.

A identidade do ensino de 2º Grau, no entanto, continua em constante debate. É eviden-

te a falta de consenso entre as diversas categorias profissionais envolvidas com a educação de 2º Grau (professores, pesquisadores, técnicos escolares, etc.) quanto às funções que esse grau de ensino deve desempenhar. Se, por um lado, sua função propedêutica é questionada, as críticas aos cursos profissionalizantes também são severas. O vestibular é comumente caracterizado como uma influência nefasta sobre o ensino, por elitizá-lo e, ao mesmo tempo, reduzi-lo a um mero ritual de memorização. As diferentes interpretações desenvolvidas a partir de pesquisas e análises teórico-acadêmicas acerca do ensino de 2º Grau apontam, por sua vez, para as contradições desse nível de ensino, que, apesar de repetidas investidas em prol da unificação, toma novas formas, mas não perde seu caráter dualista.

A indefinição que caracteriza o ensino de 2º Grau se faz presente tanto nas propostas legais, que expressam orientações distintas nas leis e nos pareceres, quanto nas propostas concretas das escolas, determinadas pelas relações sociais e pelas condições reais de funcionamento.

A questão básica é justamente a falta de clareza sobre a relação entre educação e trabalho nesse grau de ensino, ou seja, a dificuldade de se perceber qual e a sua especificidade, a partir das relações de produção.

Ao se pensar na classe trabalhadora, no processo de constituição do seu projeto hegemônico, essa questão torna-se ainda mais complexa. Se para a burguesia está relativamente clara a função de continuidade atribuída ao 2º Grau, não se tem nenhuma clareza acerca de que escola de 2º Grau o trabalhador precisa, como também se conhece pouco da escola que lhe tem sido oferecida.

Buscando esse conhecimento e tentando entender um pouco do que se passa no interior da escola de 2º Grau, por meio das representações que dela fazem dirigentes, professores e alunos, é que foi pensado o projeto Ensino de 2º Grau: Caracterização e Perspectivas, a ser desenvolvido em diferentes estados brasileiros.

No seu percurso, o projeto nacional passou por várias dificuldades para a sua concretização. Originalmente, em 1984, constituía um projeto de demanda da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, ampliado ao nível nacional com o apoio financeiro do INEP. Nessa ocasião, mudanças na administração desse órgão acarretaram um adiamento na liberação dos recursos para o projeto global. Em alguns estados (Pernambuco, Minas Gerais e Paraná), o projeto foi redimensionado para obtenção de financiamento através de outras fontes, como a SUDENE, o CNPq e a Secretaria de Estado da Educação.

Ao iniciar o trabalho de pesquisa, a equipe de Minas Gerais sentiu necessidade de proceder a algumas reformulações, no tocante aos objetivos, às categorias centrais de análise e à forma de operacionalização do projeto.

O projeto original e a sua reformulação foram, então, amplamente debatidos em um seminário realizado em Belo Horizonte, com a participação de representantes dos estados onde a pesquisa seria realizada: Pará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, São Paulo e Paraná.

O seminário teve por objetivo avaliar e ajustar o projeto original e reformulá-lo, de forma a garantir, por um lado, a homogeneidade básica indispensável à pesquisa nacional e, por outro lado, as especificidades estaduais; isto é, procurou-se viabilizar a proposta de um estudo geral, comparativo, do ensino de 2º Grau (nacional), sem prejuízo das particularidades e diferenças que esse nível de ensino possa apresentar de estado para estado ou de região para região.

Em agosto de 1985, o INEP recupera a proposta, elaborando um amplo programa de investigação denominado "O ensino de 2º Grau: em busca de uma proposta de formação do cidadão-trabalhador". O projeto Ensino de 2º Grau: Caracterização e Perspectivas figura como parte desse programa, e o INEP e a FINEP colocam-se como financiadores da pesquisa.

Solucionados os problemas de financiamento, nesse mesmo ano, alguns estados dão início ao desenvolvimento do 1º nível da pesquisa, sendo que, nesse momento, o interesse do Rio de Janeiro dirige-se para a questão do ensino técnico e Santa Catarina passa a integrar o conjunto dos responsáveis por caracterizar o ensino de 2º Grau no Brasil.

No desenvolvimento das ações previstas,

a par das dificuldades encontradas em relação à disponibilidade de estatísticas confiáveis, por parte da maioria dos estados, o plano cruzado constitui importante obstáculo de ordem financeira, pois surge exatamente no momento da liberação dos recursos, provocando seu esvaziamento e, como consequência, uma redução do projeto original.

Em meados de 1987, um seminário nacional, realizado em Brasília, permite novos e importantes ajustes para a formalização da síntese nacional em relação aos dados obtidos junto às fontes secundárias, e que permitem uma fotografia ampla do sistema de ensino de 2º Grau em cada estado participante da pesquisa.

No início de 1988, é elaborada a síntese do primeiro nível da pesquisa. Tal documento, apreciado pelas equipes estaduais, tornava evidentes as dificuldades em se dispor de uma síntese nacional que constituísse efetivamente subsídios à formulação de políticas para o ensino de 2º Grau no País.

Em meados de 1988, em encontro realizado em Brasília, as equipes estaduais definem a forma de apresentação do 2º nível da pesquisa, e analisam as dificuldades para a execução do 3º nível.

A decisão se faz em termos da eliminação da obrigatoriedade da execução desse nível, em face das dificuldades financeiras e de pessoal evidenciadas pela maioria dos estados.

Tais dificuldades foram especialmente sentidas pela equipe de São Paulo. A extensão do estudo no 2º nível nesse estado dificultou a captação de recursos necessários ao seu desenvolvimento ocorrendo, então, o afastamento da equipe na participação da pesquisa.

Em 1989, a divulgação dos relatórios, em diferentes encontros de educadores, evidenciou a importância de se colocar à disposição do público, em uma publicação, as conclusões obtidas pelos diferentes estados em relação às questões que se pretendeu elucidar com a presente pesquisa.

Começava a ganhar corpo a idéia deste livro, e novamente Minas Gerais, autora da proposta, assumia o papel de articuladora das equipes estaduais na consecução de tal desiderato.

2 - OBJETIVOS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

com o objetivo de identificar os diferentes tipos de ensino, no nível de 2º Grau, e propi-

ciar a sua análise, referenciada à divisão social e técnica do trabalho, este estudo pode representar uma contribuição significativa, não apenas para a compreensão da realidade escolar, como também para a busca de alternativas concretas à prática pedagógica existente.

O seu significado insere-se no conjunto de esforços empreendidos por todos aqueles que procuram a melhoria e a democratização do ensino de 2º Grau e pode ser entendido pelas possibilidades que oferece-se, em termos de:

- a) permitir o aprofundamento dos conhecimentos acerca da realidade da escola de 2º Grau, pelo estudo da situação concreta apresentada por essa escola, a partir das manifestações e experiências de seus professores e alunos, levando-se em conta suas possibilidades e limitações, frente à realidade social existente; pelo esforço teórico a ser desenvolvido a partir dos dados obtidos junto às escolas, da prática de seus alunos, visando a compreendê-las nas relações que estabelecem com as políticas específicas para o 2º Grau, com as práticas pedagógicas hegemônicas de controle social e ideológico de diferentes classes sociais internas à escola;

- b) permitir a identificação das possibilidades de intervenção na escola de 2º Grau, objetivando vislumbrar possíveis soluções, a curto, médio e longo prazos, para os seus problemas principais; visando a constatar o potencial de transformação intrínseca da escola, a partir de sugestões e propostas encaminhadas pelos que atuam no seu dia-a-dia.

Na especificação de tais objetivos, tem-se, como diretrizes do trabalho:

- a) identificar as condições reais de funcionamento das escolas de 2º Grau, as características de seus agentes pedagógicos e as necessidades, dificuldades, expectativas e sugestões dos envolvidos no cotidiano escolar;

- b) apreender a dinâmica do cotidiano escolar, a partir da representação e da experiência vivenciada de alunos e professores, como forma de identificar diferenças na distribuição dos conhecimentos, valores e atitudes sobre o trabalho;

- c) identificar e analisar os principais fatores internos e sua articulação com os externos à escola, responsáveis pelas variações encontradas entre diferentes tipos de ensino, através dos quais se manifesta a função social da escolarização recebida;

- d) analisar as implicações decorrentes dos diferentes tipos de ensino, no que se refere à in-

serção do aluno e dos professores na realidade social, política e econômica.

A perspectiva de atingimento de tais objetivos pressupõe a colocação em evidência de algumas idéias que configuram a dimensão teórica do problema central em debate.

Assim, a questão da relação escola/trabalho no nível de ensino de 2º Grau e suas articulações com a divisão social e técnica do trabalho, associadas ao pouco aprofundamento sobre a questão da função social desse grau de ensino, merecem um tratamento sistematizado, como subsídio indispensável à compreensão do esforço empreendido.

Na verdade, segundo Saviani,

"todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho." (1986, p. 14)

Entendido o trabalho como a forma através da qual o homem participa ativamente da vida da natureza, buscando transformá-la e com isso fazendo-se a si próprio e fazendo história, ao mesmo tempo em que é feito por ela, há que se considerar que a sua característica fundamental, que o diferencia do trabalho animal, é sua possibilidade transformadora. O homem é o único ser na natureza capaz de conceber suas formas de ação, criá-las e orientá-las, a partir de um fim determinado.

Essa forma de conceber o trabalho implica caracterizá-lo como atividade teórico-prática, reflexiva e ativa, que continuamente, no processo de construção e reconstrução do homem e da sociedade, modifica a natureza, introduzindo nela o significado social.

Considerando o que é intrínseco ao trabalho do homem, ele tem sempre duas dimensões: de trabalho intelectual e de trabalho manual, instrumental. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda e qualquer atividade intelectual, ou atividade manual que se exima de algum tipo de esforço físico ou atividade instrumental. É no nível das relações sociais que esse trabalho vai se definir como

predominantemente intelectual ou manual, a partir das características próprias que o processo de divisão social e técnica do trabalho assume em cada configuração histórica. Ou seja, são as relações sociais que determinam as diferentes posições que o homem desempenha na sociedade, e não as características intrínsecas do trabalho humano.

Partindo do pressuposto de que todo trabalho é intelectual e manual, toda e qualquer forma de educação é sempre educação para o trabalho, ou seja, interfere de algum modo nas formas de interação do homem com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Dissolve-se, dessa forma, a clássica dicotomia entre saber "humanista" e "profissional".

Esse modo de abordar a questão, contudo, não resolve o problema da especificidade do papel do 2º Grau na relação educação/trabalho. Isso porque persiste a necessidade de fazer um recorte do saber considerado universalmente legítimo, tendo em vista sua distribuição por esse grau de ensino, ou seja, persiste a questão acerca do conteúdo a ser distribuído por essa escola.

É ainda Saviani (1986, p. 14-15) quem nos fornece alguns elementos para refletir sobre essa questão. No seu modo de entender,

"... o ensino de 2º Grau deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre como o saber se articula com o processo produtivo. É importante que esse ensino seja organizado envolvendo a atividade prática, o trabalho manual, mais o trabalho e o conhecimento sobre os modos fundamentais por meio dos quais se desenvolve o processo produtivo na sociedade moderna. Captados esses modos fundamentais, o ensino deveria organizar-se de modo a garantir, para o conjunto de alunos, a explicitação da relação entre o saber e o processo produtivo, entre ciência e produção."

"O horizonte que deveria nortear nossas reflexões sobre o 2º Grau seria o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna."

Segundo Machado (1989, p. 126), o ensino de conteúdo politécnico como cerne da proposta da escola única do trabalho

"... seria fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento de forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados de produção). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social."

No ensino politécnico, não basta apenas dominar as técnicas, é imprescindível dominá-las num nível intelectual.

"Além da iniciação no manejo das ferramentas básicas utilizadas nas diversas atividades de trabalho, é fundamental permitir à criança e ao jovem o acesso aos conhecimentos necessários à compreensão científica do objeto em estudo, seja ele uma máquina, um fenômeno da natureza ou uma relação socialmente produzida." (Machado, 1989, p. 129)

Associada a essa idéia de transformação, encontra-se a proposta de Gramsci para a escola única, pois envolve a perspectiva de construção da nova sociedade.

Entendida como uma forma concreta de democratização do saber e do ensino, a escola única, na proposta de Gramsci, deveria possibilitar a cada cidadão a condição de tornar-se governante.

Para tanto, é necessário que a atividade escolar tenha seu espaço próprio e sua dinâmica peculiar, a partir de uma trajetória do processo ensino-aprendizagem intencionalmente planejada, de forma a possibilitar a passagem da fase da escola ativa, onde fundamentalmente o aluno é colocado em contato com a herança cultural, para o momento da escola criadora, capaz de desenvolver sua personalidade e autonomia.

Segundo Gramsci,

"... a escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de 'conformismo' que pode ser chamado de 'dinâmico'; na fase criadora sobre a ba-

se já atingida de 'coletivização' do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea." (1968, p. 124)

É, pois, necessário que a escola única, tendo o trabalho como princípio educativo e o conteúdo politécnico como o cerne de sua proposta, propicie as condições necessárias para a passagem da escola ativa à escola criadora.

Sabe-se, entretanto, e o próprio autor admite isso, que esta é uma proposta a ser viabilizada apenas a longo prazo, o que não impede que se busquem formas de superação da educação do trabalhador, que

"na sociedade brasileira, além de marcada por distribuição desigual do saber, constitui-se em um imenso espaço vazio que não tem sido assumido pelo sistema de ensino pela reduzida clareza acerca das formas de articulação com o mundo do trabalho, bem como pelas contradições que lhe são inerentes." (Kuenzer, 1988, p. 24)

A partir da entrada do trabalho nas escolas por meio dos alunos que cada vez mais precocemente começam a participar do mundo da produção, novas formas de articulação entre o ensino e este mundo se mostram possíveis, desde que as escolas passem a capitalizar esse dado real.

É também na perspectiva de capitalização dos dados do real, como forma de rever as questões concretas postas pela prática do ensino de 2º Grau nos estados, que a presente pesquisa tem algo bastante significativo a oferecer.

3 - MODELO TEÓRICO DA PESQUISA

Desigualdade social e heterogeneidade entre escolas constituem duas questões, que, entrelaçadas, formam, no conjunto, o problema central que esta pesquisa pretendeu investigar.

Ambas as questões têm como pano de fundo as condições sociais que caracterizam a sociedade brasileira, que em si apresenta grandes diversidades de vários matizes, tanto entre os estados da Federação, como, dentro deles, entre regiões e classes sociais. Problemas como concentração de recursos de associam a grandes disparidades que afetam consideravelmente o setor educacional. No 2º Grau, as con-

seqüências mais importantes são duas: o problema da desigualdade social e o da diversidade entre escolas, em termos de objetivos e qualidade de ensino. No substrato desses problemas está a questão fundamental que preocupa a toda a sociedade: a democratização da educação. Essa democratização implica não somente o acesso à escola, mas também o acesso a oportunidades de educação de boa qualidade.

Grande parte dos jovens não têm contato com a primeira condição de acesso, pois se encontram fora da escola de 2º Grau. De 1.000 crianças que entraram no 1º Grau em 1971, somente 194 conseguiram chegar ao 2º Grau em 1979, e apenas 120 o completaram em 1981. Foram sendo afastados gradativamente

do convívio escolar, por problemas internos e externos à escola. Os dados de 1979 indicam que 12,1% dos jovens de 15 a 19 anos permaneciam analfabetos, para uma população de aproximadamente 12 milhões de pessoas.

Dentro da pequena minoria que conseguiu passar pela pré-seleção do 1º Grau e que hoje constitui o aluno de 2º Grau, no Brasil, muitos não conseguiram ainda ter acesso à segunda condição, que define a democratização do ensino: o acesso à educação de boa qualidade. As escolas de 2º Grau são muito heterogêneas quanto às condições de funcionamento e à qualidade do ensino ministrado; esse problema tem implicações sociais bastante graves.

O estudo das desigualdades sociais pode ser completado por informações sobre o que efetivamente ocorre dentro da escola, em termos de resultados concretos obtidos. Embora nem sempre seja possível comparar resultados escolares, dada a grande heterogeneidade do sistema de ensino e das condições em que operam as escolas, o exame de alguns dados pode apresentar interessantes sugestões para a análise desse problema. Estes dados pouco significam isoladamente, mas podem revelar a real dimensão da desigualdade, se for verificada a forma como estão associados entre si e com os dados referentes ao perfil do aluno. Parece que as informações mais importantes para este estudo são aquelas referentes a: aprovação, reprovação, evasão, conclusão, desempenho acadêmico, expectativa educacional e profissional dos alunos e expectativa educacional e profissional dos professores em relação aos alunos.

O acesso de todos ao ensino de 2º Grau é uma das condições necessárias para a demo-

cratização da educação, embora não seja suficiente, pois permanecem ainda questões fundamentais acerca de qualidade e natureza do ensino diferencialmente proporcionado. A questão da heterogeneidade das escolas, em termos da experiência pedagógica e das condições de sua realização, aponta para problemas históricos permanentes na educação brasileira, que não se resolveram, apesar da tentativa das diversas reformas educacionais e que, por isso talvez, tornaram-se mais complexos, pelo acúmulo de contradições de diversos matizes.

As últimas tentativas legais (a Lei 5.692/71, os Pareceres 45/72/CFE e 76/75/CFE e dispositivos complementares) mostram-se exemplares para a ilustração desse problema. Apesar dos propósitos democratizantes da Lei, no sentido de eliminação das divisões em ramos no sistema de ensino do 2º Grau, questões de ordem sociopolítica foram mais fortes, impedindo que o formal pudesse transmutar-se no real. As duas interpretações da Lei contidas em cada um dos Pareceres mostram a existência de diferentes concepções do papel da escola de 2º Grau. A tentativa de compatibilizá-las, fazendo-as conviver lado a lado, evidencia a dificuldade de definição de uma política educacional que contemple todos os interesses em jogo.

As diversidades entre as escolas de 2º Grau não são aleatórias e casuais; estão intimamente ligadas às condições sociais de produção da sociedade brasileira. A educação como produto e elemento produtor da sociedade se estrutura a partir dessa dupla relação que mantém com o social, e passa por tentativas de recomposição, nem sempre bem sucedidas, tendo em vista ajustá-la aos interesses sociais hegemônicos.

A questão da diversidade das escolas de 2º Grau transcende a diferenciação decorrente da dependência administrativa pública ou privada, por existirem dentro de cada um desses segmentos variações de qualidade, que fazem, em determinado momento, aproximarem-se certas escolas públicas de certas escolas privadas. O mesmo se pode dizer a respeito da dicotomia entre o ensino técnico-profissional e o acadêmico-propedêutico. A não-obrigatoriedade constitucional de o Estado brasileiro financiar esse nível de ensino, a escassez de investimentos públicos para essa área, associada ao crescimento da demanda social por mais escolarização, a expansão da base material da produção social e o crescimento da pri-

vatização do ensino não promoveram um padrão único de qualidade, ampliando a diversidade, e a complacência do Estado, em termos de inspeção e fiscalização.

A análise do problema, em nível de dependência administrativa, precisa ser completada, referenciando-a a questões mais amplas, situando-a dentro da questão da política educacional. Isso pressupõe estudar o significado e a direção da expansão do sistema de ensino e o papel do Estado nesse processo, considerando duas tendências importantes que têm sido verificadas: de um lado, a incorporação crescente de alunos de origens sociais heterogêneas e, de outro, o processo também crescente de divisão e especialização do trabalho.

O conceito de diversidade usado nesta pesquisa foi empregado para designar o duplo processo de diferenciação entre as escolas e entre os ensinamentos ministrados nas escolas, referenciados a dois parâmetros.

O primeiro parâmetro - descritivo - diz respeito a um padrão de qualidade existente, frente ao qual as escolas poderiam ser classificadas num *continuum*.

O segundo - interpretativo - está relacionado à possibilidade de existência de diferenças mais significativas, que não têm por base um único padrão de referência, mas padrões diferentes, correspondentes a propostas e experiências pedagógicas específicas.

A diversidade entre as escolas pode ser observada a partir de dados como: modalidade de habilitações; quantidade, qualificação e experiência dos recursos humanos disponíveis; seleção e política de capacitação dos agentes pedagógicos; condições de trabalho oferecidas; quantidade, qualidade e uso dos recursos materiais disponíveis; composição social da escola e distribuição dos alunos por turmas e turnos.

A obtenção dessas informações em um número representativo de escolas de 2º Grau permite o estudo das variações existentes, necessário ao dimensionamento do problema da diversidade, situação comumente apontada, mas pouco estudada, a partir dos dados concretos do real. Faz-se necessário, contudo, ir mais além, de tal forma que se possam não só captar as variações ao longo de um *continuum* possível de ser quantificável, como também perceber as dimensões mais profundas das diferenças captadas.

Indagações sobre o significado pedagógico e social das diferenças, as suas implica-

ções para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem e para a qualidade da educação precisam ser respondidas. Problemas dessa ordem exigem um referencial explicativo que possibilite interpretar a existência da diversidade em termos de um *continuum*, e da natureza e do tipo de ensino. A que necessidades sociais reportam essas diferenciações? Que implicações têm para a democratização do ensino?

A contribuição da teoria da reprodução no esclarecimento dessas indagações parece de alguma relevância, à medida que pode lançar luz sobre os mecanismos institucionais existentes a favor da manutenção de certos privilégios e interesses sociais. É insuficiente, porém, ater-se apenas a esse aspecto, que corresponde a uma das dimensões do problema. A realidade escolar não é só reprodução. É também possibilidade de uma prática pedagógica oposta à da reprodução, de existência de tendências contrárias ao padrão dominante, de autonomia da escola e dos processos educativos, de estímulo a uma relação teoria e prática numa perspectiva crítica e criadora, de um espaço a ser conquistado pelos educadores que procuram a renovação e a democratização.

A diversidade da escola, por um lado, significa reprodução. Significa um processo maior de divisão de funções específicas, entre as escolas e os tipos de ensino existentes dentro do sistema educacional. De um lado, é possível encontrar um grupo constituído por escola predominantemente voltadas para atividades intelectuais. E, de outro, um grupo de escolas que procuram, principalmente, investir na aplicabilidade prática de conhecimentos básicos. O primeiro tipo de escola, ao privilegiar a atividade do pensamento, considera as atividades práticas como vertentes daquela, dissolvendo-as na atividade teórica. O contrário tende a ocorrer nas escolas do segundo tipo, que, ao privilegiar a atividade do fazer, dissolvem a teoria na atividade prática e a submetem a uma posição de subordinação. De um lado, um ensino acadêmico e propedêutico, tendo em vista a formação de quadros dirigentes. De outro, um ensino profissional e terminal, organicamente voltado para o mundo do trabalho.

Essa divisão de funções entre as escolas e os tipos de ensino, que provavelmente também significa divisão de clientelas, evidencia o caráter de seletividade e de desigualdade social do sistema educacional e mostra que as escolas não estão trabalhando para os mes-

mos objetivos, como usualmente se supõe. No nível dessa colocação, não parece suficiente falar apenas de diversidade. A questão é mais complexa; o termo mais apropriado para traduzir o real parece ser divisão.

Por que e como a escola se divide, particularmente a de 2º Grau, é a grande questão. Acredita-se que esse processo possa estar ligado às necessidades da reprodução e da definição do valor da força de trabalho, no contexto das relações sociais de produção. Embora objeto de análises teóricas da relação escola e sociedade, tais questões poucos estudos receberam, no nível empírico. Não se sabe, concretamente, o que tem acontecido com a escola secundária brasileira, em termos do seu cotidiano relacionado à distribuição diferencial do conhecimento e do poder na sociedade. No conjunto da dinâmica social, a escola, de maneira geral, desempenha importante papel na preservação, transmissão, produção e crítica do conhecimento cultural. Na sua atuação concreta, ela pode, contudo, tentar a universalização de formas de pensar e de interesses que são particulares a grupos socialmente privilegiados, e, nesse sentido, colaborar para o processo de construção da hegemonia desses grupos sobre o conjunto da sociedade. Ao fazê-lo, a escola está desempenhando, principalmente, a função de seleção social, pela classificação cultural a partir de critérios particularistas, usualmente designada como função reprodutora.

Acredita-se, porém, que esta seja apenas uma das possíveis dimensões da escola. O próprio processo de reprodução social a partir da escola não pode ser realizado sem que carregue consigo contradições subjacentes. Não pode impedir a manifestação dessas contradições nem obstaculizar o surgimento de outras novas. Por isso, é preferível ver a educação dentro de uma perspectiva mais ampla, tomando-a como um espaço de mediação de ações na prática social, o que inclui tanto a dimensão da reprodução como a da reflexão crítica e da transformação.

O processo de criação e organização da cultura numa sociedade dificilmente poderá ser compreendido em todas as suas dimensões, sem uma vinculação com o processo mais abrangente de constituição social. A acumulação, produção e distribuição do conhecimento são feitas a partir de exigências socialmente definidas, em termos de habilidades técnicas, significados e valores. Quem define e a

partir de que critérios a validade, a adequabilidade e a importância de um dado conhecimento? Que conhecimentos devem ser organizados e transmitidos e para quem? O que define a legitimidade do conhecimento? Em que medida ele se torna mercadoria e se constitui requisito de acesso ao poder? O que define a acessibilidade e a aquisição do conhecimento e de que tipo? Que perspectivas se abrem a partir do acesso ao conhecimento? Qual é a especificidade do ensino de 2º Grau em relação a todas essas questões?

3.1 - Hipóteses de **trabalho**

Foram estabelecidas as seguintes hipóteses de trabalho:

- A escola é importante objeto de investigação, enquanto mediadora de uma distribuição quantitativa e qualitativamente diferenciada do saber.
- A escola, através da distribuição desigual do saber, instrumentaliza os alunos para ocuparem diferentes ocupações na divisão social e técnica do trabalho, as quais serão definidas no seu ingresso no sistema produtivo.
- No 2º Grau, essa instrumentalização assume formas específicas, através dos diferentes modos de articulação dos fatores internos e externos, na configuração da estruturação e organização de diferentes tipos de ensino, entre as escolas.
- As diferentes formas de distribuição do saber que medeiam a relação escola e trabalho definem o significado social do ensino de 2º Grau e permitem perceber seus modos de articulação com a sociedade.
- Os fatores internos e externos à escola e suas formas de articulação estão também relacionados com a distribuição diferenciada do saber na escola.
- Tal diferenciação se manifesta no controle de acesso ao saber oficial, mas não impede a produção, reconstrução e crítica deste saber.

3.2 - Pressupostos do trabalho

A educação para o trabalho tem como tarefa essencial restituir ao homem a possibilidade de realizar suas capacidades e constituir-se como cidadão, através da participação em todas as instâncias da vida social. Isso implica a possibilidade de conhecer, de apropriar-se, de transformar as relações sociais, crian-

do condições para que ele não seja dominado pelo trabalho no seio do processo produtivo, mas o domine e se sirva dele para distribuir igualitariamente seus benefícios.

A partir dessas considerações, tem-se os seguintes pressupostos:

- pensar a escola de 2º Grau numa perspectiva democrática que atenda aos interesses da maioria da população implica organizá-la de modo a que ofereça condições objetivas de acesso e domínio a um conhecimento histórico-social, científico e tecnológico que forneça ao aluno a compreensão da organização social do processo produtivo e a competência para o exercício profissional;
- buscar superar o dualismo da escola de 2º Grau, que se expressa numa grande diversidade de tipos de escolas para, ao menos no âmbito da rede pública, encaminhar-se para uma escola que assegure aos jovens o acesso ao saber socialmente constituído, independente de sua origem social;
- considerar como ponto de partida para a proposta de ensino de 2º Grau o mundo do trabalho, não para distribuir desigualmente o saber segundo as necessidades do processo capitalista, mas, ao contrário, para democratizar o saber sobre o trabalho, o que significa reconhecer que o saber socialmente constituído tem sido historicamente apropriado por uma pequena parcela da população, que se tem utilizado dele para exercer poder e explorar o trabalho da maioria desqualificada;
- reconhecer que, na prática do trabalho na sociedade, o aprendizado é parcial, fragmentado, assistemático, não permitindo que o homem perceba os princípios que regem sua ação, aprenda o processo de trabalho em sua totalidade e o controle;
- reconhecer que, se a distribuição desigual do saber funciona como justificativa para a distribuição desigual dos benefícios da produção e da ciência, cabe à escola, comprometida com os interesses da maioria da população, constituir local de aquisição do saber sobre o trabalho de forma ampla e sistematizada, possibilitando ao homem saber o que faz, como o faz e por que o faz. Dessa forma, embora a escola de 2º Grau seja incapaz de promover sozinha a democratização da sociedade, pode contribuir positivamente para que isso aconteça;
- considerar que essa forma de ver a questão nega uma das afirmações correntes de que a escola, veiculando o saber sobre o trabalho,

compromete-se exclusivamente com os interesses particularistas das empresas;

- considerar que eleger como conteúdo do 2º Grau o saber sobre o trabalho significa um compromisso com uma formação que permita um "fazer-pensado", que alie a teoria à prática e que mostre historicamente como esse saber foi construído, em que aspectos ele corresponde à realidade, em que aspectos ele a mistifica e, finalmente, a quem tem servido.

Ao considerar esses pressupostos, a proposta de 2º Grau ultrapassa a dimensão meramente técnica para atingir uma dimensão política, à medida que permite ao homem compreender a história e os limites do seu trabalho, desumanizado pela divisão social e técnica do trabalho, e como ele pode ser um elemento transformador de sua realidade.

4 - METODOLOGIA DESENVOLVIDA

4.1 - Definição da amostra

Alguns parâmetros foram fixados como condições a serem observadas na definição do tipo e do tamanho da amostra. A tentativa de caracterizar e refletir sobre a diferenciação entre tipos de escola e de ensino de 2º Grau, a partir das hipóteses e objetivos levantados, já apontava para alguns critérios considerados.

Assim é que, no exame da diferenciação do 2º Grau, necessariamente foram considerados:

- a) a dependência administrativa (rede pública e particular);
- b) os turnos escolares (diurno e noturno);
- c) a composição social das escolas (escolas tipo "A" e escolas tipo "B")¹;
- d) a proposta curricular desenvolvida na escola (propedêutico-acadêmica ou técnico-profissionalizante).

Consideraram-se, ainda, a relevância do problema e a intencionalidade necessária para se garantirem os elementos diferenciadores já postos pela realidade social e pedagógica dessas escolas. Portanto, o próprio conhecimento da realidade escolar sobre a qual se atuaria já apontava para algumas escolhas que a priori deveriam ser feitas. A partir de uma lista-

gem do universo de 2º Grau em funcionamento, tomaram-se os critérios acima listados, procurando escolher aquelas escolas cujas características diferenciadoras as selecionavam para inclusão na amostra.

As listas das escolas, obtidas junto aos órgãos das Secretarias de Estado da Educação, forneciam não apenas o nome e endereço das escolas, mas, igualmente, a sua dependência administrativa, o ano de início de funcionamento, a entidade mantenedora, as habilitações profissionais que ofereciam e o número de alunos matriculados.

com base nessas informações, foram selecionadas intencionalmente aquelas escolas que, pelas suas características específicas, deveriam ser incluídas na amostra. A seguir, essas escolas foram agrupadas por características afins, sendo retiradas desses grupos, aleatoriamente, aquelas que comporiam a referida amostra. Nesse momento, foram também levados em consideração a localização da escola pelos diferentes bairros e o tamanho da escola (grande, média ou pequena), tendo como o universo da pesquisa as capitais e suas regiões metropolitanas.

Amostra dos Professores

O número de professores consultados foi de, aproximadamente, 400 em cada estado, distribuídos entre as áreas do conhecimento e de atuação nas escolas, ou seja:

- Comunicação e Expressão
- Estudos Sociais
- Ciências
- Matemática
- Área Técnica

Em cada escola, um questionário foi aplicado em pelo menos dois professores por área de conhecimento e por turno.

Amostra dos Alunos

De forma semelhante, o número de alunos contactados nos estados foi de aproximadamente 600 em cada um.

Os estados que obtiveram financiamento de outras fontes já haviam definido sua amostra, apresentando, então, um quantitativo superior ao definido acima.

A composição nacional da amostra das escolas, dos professores e dos alunos está sinte-

¹ Tipo A - Escolas freqüentadas, predominantemente, por alunos de camadas médias e altas da população. Tipo B - Escolas freqüentadas, predominantemente, por alunos de camadas populares.

tizada no quadro abaixo:

Amostra Nacional			
Estados	Escolas	Professores	Alunos
Santa Catarina	13	70	492
Paraná	29	179	683
Goiás	30	209	316
Minas Gerais	37	262	585
Pernambuco	18	102	687
Rio Grande do Norte	21	198	516
Maranhão	23	276	940
Pará	25	300	400
Total	196	1.596	4.619

4.2 - Dados coletados

O estudo ora concluído, ao aprofundar a reflexão e o conhecimento sobre as diferenças existentes entre tipos de escola e de ensino de 2º Grau, procurou caracterizar o significado dessas diferenças a partir de informações colhidas junto ao alunado e aos professores, quanto aos seguintes aspectos:

Em Relação ao Alunado

- a - características pessoais e familiares;
- b - características socioeconômicas²;
- c - experiência de trabalho;
- d - a escola que frequenta e a trajetória escolar;
- e - a representação sobre a formação para o trabalho e as expectativas profissionais;
- f - a representação sobre a formação propedêutica recebida e as aspirações educacionais;
- g - a representação sobre a escola e o seu cotidiano.

² Na ausência de instrumentos mais adequados para o exame do perfil socioeconômico dos alunos, foram utilizadas escalas ocupacionais diferenciadas segundo as características de divisão do trabalho em cada estado. A compatibilização posterior desses dados, ainda que precária, possibilitou agregá-los em três níveis mais amplos: inferior, médio e superior.

Em Relação aos Professores

- a - características pessoais;
- b - formação pedagógica e atualização;
- c - experiência docente;
- d - condições de trabalho e divisão de trabalho na escola;
- e - representação sobre o ensino e sua qualidade;
- f - relações de trabalho, a escola e seu cotidiano;
- g - representação sobre a relação escola e formação para o trabalho.

4.3 - Instrumentos de coleta

Para obtenção das informações referentes aos aspectos apontados, foram elaborados dois questionários, que reuniam questões abertas e fechadas nas áreas temáticas desejadas, e que foram aplicados em alunos e professores. Após os pré-testes, esses questionários foram reelaborados tanto em seu formato geral quanto no conteúdo e na distribuição das questões, com inclusão de novas e exclusão daquelas que apresentaram dificuldade de compreensão. Com isso, pretendeu-se aperfeiçoar o instrumento e reduzir possíveis vieses decorrentes de questões mal formuladas ou de difícil compreensão.

A opção pelo uso do questionário se deu pela própria característica da pesquisa: uma avaliação de grande extensão, que abrangia mais de um segmento da escola e cuja questão central ainda não fora objeto de investigação mais sistemática no Brasil.

O processamento dos dados foi realizado de forma manual na maioria dos estados, excetuando-se Minas Gerais e Pernambuco³, e envolveu as seguintes etapas:

- tabulação e agrupamento dos dados relativos às questões fechadas;
- análise de conteúdo das questões abertas nos dois questionários aplicados e elaboração de categorias de análise geradas a partir do depoimento dos sujeitos pesquisados.

4.4 - Análise dos dados

Os dados obtidos foram analisados de modo a permitir a apreensão das diferenças mais

³ A equipe de Minas Gerais trabalhou em conjunto com professores e alunos do Departamento de Estatística da UFMG. A equipe de Pernambuco desenvolveu o trabalho de processamento com alunos do Curso de Informática da UFPE, como bolsistas supervisionados por profissionais da área, na SUDENE.

significativas entre as escolas e entre os tipos de ensino nelas realizados. A partir de sínteses caracterizadoras e gradualmente abrangentes, realizaram-se, em cada estado, reflexões sobre o significado social, político e pedagógico subjacente às diferenças encontradas.

Análise Descritiva

Este tipo de análise possibilitou a apreensão da evidência imediata dos fenômenos externos em sua expressão mais simples, ou seja, em sua forma aparente. Permitiu identificar as variações existentes e as diferenças mais significativas, no que se refere aos dois níveis de investigação realizados.

No primeiro nível, descrevemos, através de um *continuum* histórico, que abrangeu os anos de 1971-84, as principais transformações ocorridas no desenvolvimento do 2º Grau nos estados pesquisados. Procurou-se obter uma fotografia ampla desse grau de ensino, captada através de alterações quantitativas observadas no processo de expansão-retração do número de escolas e de professores entre as redes pública e particular; do movimento escolar (matrícula, evasão, reprovação); da população escolarizável e atendida, entre os turnos e regiões geográficas nos estados pesquisados.

Esse nível foi desenvolvido através do levantamento e agrupamento estatístico de dados fornecidos pelos serviços oficiais de informação escolar e abrangeu, portanto, o universo escolar de 2º Grau dos estados.

No segundo nível de investigação, pretendeu-se descrever as características gerais da clientela do 2º Grau e de seus professores, tomando-se as redes de ensino, o turno escolar e a situação de trabalho como elementos diferenciadores mais fundamentais. No que se refere ao alunado, procurou-se apontar as variações nas características pessoais, a origem socioeconômica, a escolarização anterior, a experiência escolar e de trabalho. Em relação ao professor, foi possível conhecer suas características pessoais, a formação profissional e pedagógica, a experiência docente e as condições de trabalho.

Tais informações possibilitaram traçar um perfil amplo e simultaneamente diferenciado dos atores investigados, assim como apontar as variações e relações que se estabeleceram nesses grupos quanto aos elementos diferenciadores acima indicados. A partir dos depoimentos dos professores e alunos, foi-nos pos-

sível, assim, desvelar o cotidiano da escola de 2º Grau, em seus aspectos diferenciadores menos aparentes, e captar melhor as relações intra e extra-escolares dessa realidade.

Análise Interpretativa Relacional

Pretendeu-se, nesse momento, captar não apenas as variações mais aparentes nos perfis diferenciadores de alunos e professores do 2º Grau, mas igualmente aprofundar as dimensões da diversificação, acrescentando-se a elas as experiências escolares vivenciadas e relatadas por esses atores. Nesse sentido, de posse dos significados pessoais e de senso comum dos pesquisados, procurou-se apreender a interação dinâmica de alguns elementos que resultam de relações organizadas e sustentadas por mecanismos de controle e de conformação que hegemonicamente a escola assume no seu cotidiano.

Utilizaram-se, nesse momento, as representações que a praxis cotidiana na escola e no mundo do trabalho cria nos professores e alunos. As representações, enquanto compreensão do real, permitem captar a percepção que os mesmos possuem sobre as experiências vividas, nas quais se misturam condições históricas específicas, interesses hegemônicos e apreensão do real em dupla significação e direção. É um momento de análise em que realiza a destruição da pseudoconcretidade, condição para se captar o movimento das relações existentes na realidade social, como união dialética entre sujeito e objeto. Esse é, também, um momento de síntese preliminar em que as relações mais significativas e dinâmicas sobre a realidade educacional são apreendidas, possibilitando o seu desvelamento como fenômeno isolado, para inseri-lo na estrutura das relações existentes na realidade social a que se vincula.

Nesse momento, utilizaram-se categorias de análise geradas a partir dos depoimentos de alunos e professores, as quais ajudaram a compreender a realidade em exame e os seus elementos.

Análise Totalizadora

Tomando-se a experiência escolar e de trabalho como conformadora e contraditória, na qual os momentos de conformação e de reprodução se contrapõem simultaneamente a momentos de negação, de contradição, mediação

e superação, procurou-se integrar os resultados colhidos nas análises anteriores, buscando refletir sobre os diferentes papéis sociais e políticos **que** a escola possui na sociedade brasileira atual. A partir dessa análise, buscou-se captar o novo, emergente das experiências vividas e que apontam para uma nova escola de 2º Grau, tendo em vista a compreensão de sua totalidade.

Aqui se evidenciam, com maior clareza, as múltiplas determinações e relações da escola com a realidade social, possibilitando uma síntese explicativa cada vez mais ampla.

Nesse movimento, estão presentes não apenas os elementos que no momento histórico atual constituem a base da reprodução e da hegemonia das condições e relações básicas da sociedade, mas igualmente se evidenciam, dialeticamente, os elementos de sua negação, ou seja, "... o movimento mais originário do real" (Cury, 1985, p. 27), indicando a provisoriedade e a possibilidade de superação desse real. De forma semelhante e concomitantemente, podem ser percebidas as mediações que a escola, os alunos e professores utilizam no duplo movimento de representar uma prática pedagógica hegemônica e, ao mesmo tempo, realizar a mediação de ações, idéias e valores, tendo

em vista a superação qualitativa das ações pedagógicas e sociais anteriores.

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. O nó do 2º Grau. **Revista do 2º Grau**, São Paulo, v.1, n.1, out. 1986.

Capítulo II

A democratização do ensino de 2º grau no Brasil: a questão da quantidade

Maria Doninha de Almeida
Dione Violeta de Medeiros

1 - INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação brasileira, uma das preocupações de maior destaque de seus estudiosos, e com mais ênfase nos últimos anos, diz respeito à democratização do ensino. A discussão sobre essa matéria torna-se polêmica quando trata especificamente do ensino de 2º Grau. A maioria dos profissionais da educação que estudam esse tema privilegia três aspectos importantes: o acesso à escola; a permanência na mesma; e a chamada qualidade do ensino por esta ministrado. Inclui-se nessa "qualidade" a discutida relação entre educação escolar (de 2º Grau), trabalho e formação da cidadania na sociedade brasileira atual.

É consensual que a democratização do ensino passa, obrigatoriamente, pela responsabilidade do Estado. Este, porém, desincumbe-se dessa responsabilidade que é sua com a expansão de unidades escolares em precárias condições de funcionamento; com o aumento, insatisfatório, da matrícula e, no 2º Grau, particularmente, com a criação de cursos e habilitações ditas profissionalizantes.

Em suas justificativas, o Estado, ratificando a concepção liberal de democracia, afirma que a educação é o elemento essencial ao processo de desenvolvimento do País e à consolidação do ideal democrático. A evidência dessa justificativa é encontrada, por exemplo, em várias declarações constantes do Plano Setorial de Educação e Cultura, 1972/74, período de consolidação teórica da Lei nº 5.692/71. Dentre outras, destaca-se a afirmação de que

"... a educação é condição básica no processo de desenvolvimento auto-sustentado; bem como requisito essencial de uma sociedade democrática. (...) qualquer sociedade, para integrar seus membros, deve oferecer-lhes, por meio da educação, condições de realização

como pessoa humana, adequadamente preparada para o bom desempenho de seus diferentes papéis sociais. Daí decorre a importância política de um sistema educacional capaz de contribuir eficazmente para modelar uma sociedade (...)." (Alves, 1990, p. 92)

Essa afirmação já naquele momento não podia ser considerada no mesmo nível das intenções da democracia liberal à época da ascensão da burguesia, quando a sociedade tinha um projeto de educação do jovem burguês. Sobre tal projeto é oportuno relembrarmos que, no final do século XVII, a classe que ascendia politicamente expressava as suas necessidades sobre educação através do pensamento de Locke. Esse grande pensador projetou a educação do *gentleman* — "o homem galante" -, defendendo a teoria da formação geral do adolescente de acordo com as exigências do Estado. A partir de então, as características do homem "galante" passaram a ser a base da educação burguesa, persistindo, até hoje, o pressuposto de que o que é bom para a educação da classe que reina também o é para a educação das chamadas classes populares.

"com efeito, cada nova classe no poder ó obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa do plano das idéias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos." (Marx, p. 57)

Todavia, o atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista tem demonstrado que não mais existe um projeto de educação, nem mesmo uma proposta burguesa. Tal fato, no entanto, não tem impedido que a questã^

da quantidade na educação escolar venha sendo resolvida nos países que compõem o tão "respeitado" primeiro mundo, como, por exemplo, os Estados Unidos.

Já no Brasil, a reivindicação por escola para todos ainda constitui bandeira de luta, apesar de a Constituição brasileira mais recente (1988) afirmar que todos são iguais perante a lei e que:

"A educação, direito de todos e dever do Estado (...), será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (...) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (...)" (Senado Federal, 1988, p. 137).

É verdade que, na superestrutura da sociedade burguesa, em toda e qualquer instância oficial, o Estado ratifica teoricamente a concepção de democracia liberal e assume a importância da educação formal para todos. Como, porém, já foi ressaltado, nem sempre o teórico expressa cientificamente o que ocorre na prática. De fato, o quadro que se apresenta sobre a democratização do sistema educacional, no real, não responde quer às intenções teoricamente postas quer às necessidades educacionais de grande parte de sua clientela, nem mesmo daquela que frequenta a escola. Nesse sentido, a igualdade de condições prevista em nossa Constituição significa a expressão da igualdade proposta por Locke, no século XVII. Trata-se, assim, da igualdade apenas perante a lei e no interior das classes.

Os caminhos teórico-metodológicos adotados para a interpretação desse quadro são variados e, por isso, levam a diferentes conclusões. O Estado, por exemplo, aponta os fatos, mas não explica nem ataca as causas. Segundo Freitag (1985), o fracasso ou o sucesso da democratização do ensino têm sido atribuídos à falta de uma política social do governo. Diríamos que falta uma política social conseqüente.

Por sua vez, muitos educadores mantêm a discussão do problema da democratização no âmbito exclusivo do sistema educacional. Por esse entendimento, atribuem à educação escolar uma função básica na transformação radical da sociedade. A variedade de caminhos,

apesar de demonstrar a preocupação com o problema, leva, com certeza, a enganos teóricos, políticos e práticos. Da nossa parte, tencionamos recolocar a questão da democratização do ensino no Brasil, tendo como referência uma amostra do ensino de 2º Grau e o caminho teórico-metodológico que nos permite compreender a dinâmica geral da sociedade atual e as formas de articulação e funcionamento da escola com o todo. Especificamente, são considerados dados relativos à expansão do ensino de 2º Grau em oito estados brasileiros e à seletividade que ocorre no interior dos seus sistemas de ensino. Acreditamos que a análise do desempenho quantitativo do ensino de 2º Grau que daí decorre contribui, de forma significativa, para o debate que se pretende sobre a sua democratização e sobre a própria qualidade inerente a esse nível de ensino, uma vez que entendemos que a questão da quantidade não exclui a qualidade. Na verdade, a qualidade só existe através de algo concreto com o qual se encontra em obrigatória conexão. Sobre o fato, Lefebvre (1975, p. 211) afirma que "... tão somente a quantidade permite que nosso mundo qualitativo tenha uma estrutura definida, sem deixar de ser qualitativo". A intervenção da quantidade na qualidade, como um princípio lógico, constitui uma síntese de múltiplas determinações. Não são fenômenos isolados nem abstratos, são determinados e situados concretamente.

Essa compreensão cria um imperativo básico para o exame da questão da democratização do ensino de 2º Grau no Brasil: trabalharmos com dados historicamente situados e em coerência com os princípios metodológicos científicos já referidos. Não é do nosso interesse prever o que deveria ser a partir de outro contexto histórico. Levamos em consideração os dados e as reflexões que resultam da pesquisa "O Ensino de 2º Grau no Brasil: caracterização e perspectivas", em seu 1º nível de análise. Assim, as ilustrações empíricas que subsidiaram a discussão sobre a democratização do ensino de 2º Grau no Brasil correspondem a aspectos do desempenho educacional dos Estados do Pará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Minas Gerais, Goiás, São Paulo, Paraná e Santa Catarina, como unidades federadas participantes da mencionada pesquisa¹.

¹ Os dados relativos aos estados integrantes da pesquisa não são amostrais. Correspondem a um levantamento do universo escolar no âmbito de cada unidade participante.

O período de análise considerado está contido nas décadas de setenta e oitenta, que, por sua vez, representam uma síntese de significativos acontecimentos que determinaram a atual configuração do ensino de 2º Grau no Brasil. Tal afirmativa decorre do princípio, já expresso, de que se deve procurar o entendimento da educação formal fora dos limites do âmbito educacional e sob o enfoque do contexto histórico que lhe dá origem. Assim, as modificações ocorridas no interior do ensino de 2º Grau não se explicam por si mesmas, mas correspondem às imposições econômicas e sociais dos anos sessenta, e mesmo de décadas mais remotas, que engendraram o proclamado milagre econômico brasileiro, cujo apogeu se efetivou nos últimos anos da década de 60 até os primeiros da década de 70. Se admitirmos que o crescimento econômico se deu nesse período, predominantemente no setor industrial, com aumento, inclusive, de investimentos estrangeiros, vamos entender a ênfase atribuída ao caráter profissionalizante do ensino de 2º Grau, e mesmo de 1º Grau, com repercussão nos meios educacionais e na sociedade mais ampla. Durante o período 1968/73, as taxas de crescimento do produto interno bruto (PIB) variaram de 11,2% a 14,0%, oferecendo a justificativa necessária às medidas educacionais geradas nesse mesmo período.

Apesar de os indicadores apontarem para um crescimento econômico no País, a maioria da população brasileira dele não se beneficia. De fato, acentua-se a concentração de riquezas em mãos de poucos, contrariando o aforismo proclamado à época de que era necessário fazer crescer o "bolo" para melhor distribuí-lo. Em dados apresentados por Alves (1984), os 50,0% mais pobres da população economicamente ativa detinham 14,9% da renda no Brasil, em 1970, decaindo para 11,6%, em 1976; enquanto que os 5,0% mais ricos concentravam 34,1%, em 1970, ampliando essa concentração para 39,0%, em 1976. Os anos oitenta se iniciam com uma leve alteração ascendente para os 50,0% mais pobres (12,6%) e descendente para os 5,0% mais ricos (37,9%), em relação ao ano de 1976, o que não modifica o quadro representativo da deterioração da qualidade de vida da maioria da população brasileira (Tabela I).

Tabela I
Distribuição da Renda entre a População Economicamente Ativa no Brasil -1970/1980

População Economicamente Ativa	Percentual de Renda	
	1970	1980
20% mais pobres	3,4	2,8
50% mais ricos	14,9	12,6
10% mais ricos	46,7	50,9
5% mais ricos	34,1	37,9
1% mais ricos	14,7	16,9

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censos de 1970 e 1980.

A gravidade do estado de concentração de rendas é confirmada em dados do Banco Mundial, para o ano de 1986, que afirma ocupar o Brasil o último lugar dentre os 50 países que apresentaram informações sobre a distribuição de rendas (Tavile, 1989, p. 55).

Apesar de o discurso democrático de "todas as coisas para todas as pessoas", o que prevalece é a implementação de políticas econômicas e sociais que privilegiam os grupos interessados em fortalecer a acumulação do capital, em detrimento das necessidades e expectativas da maioria da população. Contudo, é do Estado que cobramos a democratização da sociedade, mas o que ele nos oferece é "... uma democracia mutilada, miserável, falsificada, uma democracia só para os ricos, para a minoria". (Lenin, 1978, p. 111)

É verdade que tal situação constitui característica própria da democracia no Estado burguês, Estado de classes, notadamente nos chamados países de capitalismo subdesenvolvido. Ainda hoje é válido dizer, com Marx, que os princípios norteadores da democracia são os valores supremos da sociedade burguesa - a liberdade, culminando com o direito de poucos à propriedade; a igualdade, que teoricamente assegura a todos o direito de possuir; e a segurança, que garante o direito de propriedade a quem possui.

No entanto, e apesar disso, não devemos apostar apenas nas impossibilidades democráticas. Não devemos expressar somente o lado das limitações das oportunidades sociais, inclusive da educação, na sociedade de classes. Já lembramos que as sociedades capitalis-

tas desenvolvidas, e exemplificamos com os estados Unidos, vêm solucionando a questão da quantidade da educação escolar.

Se retomarmos o nosso entendimento teórico-metodológico, vamos admitir que o correto é partir do mais desenvolvido para apreendermos as possibilidades, mesmo que remotas, do menos desenvolvido. Dessa forma, as limitações e/ou dificuldades da democratização do ensino na sociedade brasileira podem, por sua vez, apontar os caminhos necessários à sua superação.

Assim entendendo, ao evidenciarmos as limitações quantitativas da democratização do ensino de 2º Grau no Brasil, não só expressamos as condições através das quais a qualidade se manifesta nesse nível de ensino, como, ao mesmo tempo, identificamos a discrepância entre a sua real condição e o discurso legal.

2 - EXPANSÃO E SELETIVIDADE

Admitindo-se como verdadeiro que a qualidade de vida de uma determinada sociedade repercute no nível de escolaridade de sua população, não nos seria de todo impossível antever, com base nos dados anteriormente apresentados, o quadro característico do ensino de 2º Grau no Brasil. Da mesma forma, se acreditamos que o estado de democracia constitui condição *sine qua non* para que se configure a democratização de qualquer instância da sociedade, não nos seria difícil concluir sobre a "democratização" do ensino de 2º Grau numa sociedade onde as possibilidades de crescimento da riqueza como um projeto da coletividade têm sido inviabilizadas, principalmente, naqueles países qualificados de subdesenvolvidos, como o Brasil.

Para a ampliação do debate sobre a democratização do ensino de 2º Grau, e entendendo a democratização do ensino não somente como o acesso da população à escola, mas, igualmente, como a sua permanência nela, com vistas à obtenção de um nível de escolaridade, privilegiamos tanto as informações relativas à expansão do ensino de 2º Grau quanto a seletividade que se processa no interior desse nível de ensino. Designada como desempenho quantitativo, a expansão do ensino é analisada através dos dados disponíveis sobre o número de estabelecimentos e o número de matrículas no 2º Grau. Da análise da seletividade, em que o desempenho quantitativo se confun-

de com o qualitativo, sobressaem-se dois aspectos principais: o fracasso escolar e a permanência na escola.

2.1 - Crescimento e distribuição das unidades escolares

Do estudo sobre a expansão do ensino do 2º Grau, efetuado através das informações sobre o crescimento e a distribuição das suas unidades escolares em relação à matrícula inicial, nas diversas regiões do País, delineia-se um quadro por demais provocador para a análise desse grau de ensino, sob o ponto de vista da sua democratização.

Região Norte

Pará

No Estado do Pará, que na pesquisa representou a região Norte, o comportamento evidenciado na Tabela II aponta para um gradativo crescimento do número de estabelecimentos da rede pública e para um decréscimo da rede particular de ensino.

Como se observa, de 64 unidades em 1976, a rede de ensino de 2º Grau passou a contar com 114 estabelecimentos em 1984, correspondendo a um aumento de 78,1%. Para esse aumento contribuiu, sobremaneira, a rede pública (federal, estadual e municipal), ao evidenciar um índice de crescimento de 176,0% ao longo do referido período (1976/1984).

Enquanto, em 1976, a rede pública no Pará representava apenas 39,1% do total dos estabelecimentos de 2º Grau, em 1980, a sua representatividade é ampliada para 48,8%, alcançando o percentual de 60,5% em 1984. O aumento gradativo da contribuição da esfera pública à expansão do ensino de 2º Grau no Estado do Pará é corroborado pelas taxas de participação apresentadas no período. Se, em 1976, de cada 10 unidades escolares de 2º Grau quatro eram públicas e seis pertenciam à rede particular de ensino, em 1980, tanto a rede pública quanto a particular detinham, igualmente, cinco escolas em cada dez unidades. Já em 1984, de cada dez unidades escolares seis eram públicas e somente quatro integravam o ensino particular. Apesar do decréscimo da sua participação no conjunto de estabelecimentos de 2º Grau, a rede particular também apresenta uma expansão, embora discreta, ao longo do período (1976-1984), equivalente a 15,4%.

Tabela II
Pará - Região Norte
Ensino de 2º Grau
Unidades escolares por dependência administrativa
1976-1980-1984

A n o	Unidade Escolar / Dependência Administrativa						
	Total	Pública			Particular		
		ABS	Relativo		ABS	Relativo	
			%	Taxa		%	Taxa
1976	64	25	39,1	4	39	60,9	6
1980	82	40	48,8	5	42	51,2	5
1984	114	69	60,5	6	45	39,5	4
índice de Crescimento: 1976-1984	78,1%		176,0			15,4	

Fonte: Relatório de Pesquisa: O Ensino de 2º Grau no Pará - caracterização e perspectivas - Volume 1.

Ainda sobre a expansão do ensino de 2º Grau, no Pará, a equipe responsável pela pesquisa ali realizada afirma que "... das quinze (15) microrregiões do estado, apenas oito (8) em 1976 tinham o ensino de 2º Grau (...), estando a maioria dessas escolas, ou seja, 68,75% na microrregião de Belém" (Campos, 1987, p. 44). Em 1984, as escolas de 2º Grau já se distribuem entre quatorze (14) microrregiões, e Belém passa a deter 45,6% desses estabelecimentos. No entanto, o crescimento evidenciado pelo ensino de 2º Grau no Pará não significa a disponibilidade de oferta para toda a população escolarizável existente no estado.

"... registram-se ainda (...) microrregiões com uma população escolarizável elevada porém com um número reduzido de escolas. Nesse caso, enquadram-se Furos, com 25.766 de população na idade própria; Baixo Amazonas com 16.329; Campos de Marajó com 9.845, cada uma dessas microrregiões com apenas uma escola." (Campos, 1987, p. 45)

Duas conclusões, de imediato, ressaltam das informações aqui sintetizadas. A primeira diz respeito à forte tendência de publicização observada na oferta de estabelecimentos de 2º Grau, no Pará, ao longo dos nove anos estudados. A segunda refere-se à expansão propriamente desse nível de ensino. Apesar de os dados demonstrarem um crescimento quantitativo

do número de escolas, a expansão do ensino de 2º Grau, no Estado do Pará, ainda é pouco vigorosa, sob o ponto de vista de democratização, se considerarmos, principalmente, a sua distribuição em relação ao espaço geográfico como um todo e o próprio acesso da população a esse nível de ensino.

Região Nordeste

Pernambuco

No Nordeste, representado, neste trabalho, pelos estados de Pernambuco e do Rio Grande do Norte, o quadro da expansão das unidades escolares de 2º Grau não é muito diferente daquele manifestado pelo Pará. Mais uma vez sobressai o crescimento da rede pública sobre o da rede privada de ensino, como se pode verificar pelas informações constantes das Tabelas III e IV.

No Estado de Pernambuco (Tabela III), a rede pública (federal, estadual e municipal) representava, em 1972, 32,0% do total das escolas de 2º Grau existentes. Assim, de cada 100 estabelecimentos de 2º Grau, à época, 32 integravam a rede pública e 68 a rede privada de ensino. Decorridos dez anos, em 1981, a rede pública já detinha 56 de cada 100 estabelecimentos, representando 55,7% do universo de estabelecimentos de 2º Grau. Em consequên-

cia, a taxa de crescimento da rede pública, no período 1972-1981, ó de 210,0% enquanto a rede particular, no mesmo espaço de tempo, cresce 15,9% apenas.

Ao considerar Pernambuco como um todo, as informações sistematizadas pela equipe coordenadora da pesquisa, naquele estado, indicam o crescimento da rede pública, em índices acima de 100,0%, em todas as cinco macrorregiões características da divisão econômica do estado. O mesmo não acontece com a rede particular de ensino cujo índice de crescimento mais elevado, no período 1972-1981, corresponde a 33,3% (Região do Sertão II), além de apresentar um decréscimo (-3,4%) na Região da Zona da Mata, nesse mesmo período.

Segundo a equipe:

"A análise preliminar desses dados pode sugerir uma tendência, em Pernambuco, a uma democratização do ensino de 2º Grau. No entanto, a complexidade do problema estimula a uma ampliação da discussão. O aumento da taxa de atendimento é uma das facetas a serem consideradas nesta discussão." (Albuquerque, 1989, p. 52)

Por sua vez, o problema da democratização do ensino "... não está isolado nem do quantitativo real de atendimento nem do índice de permanência" (Albuquerque, 1989, p. 52). Sobre o aumento da taxa de atendimento no período estudado, a equipe afirma que, além de limitado, corresponde a uma clientela que não

se encontra, necessariamente, na faixa etária legalmente estabelecida para o ensino de 2º Grau:

"... em nossa realidade há um razoável contingente de pessoas fora dessa idade, chegando até acima de 22 anos; sobretudo nas escolas públicas, nas particulares de periferia, nos cursos noturnos." (Albuquerque, 1989, p. 52)

Concluindo sobre a expansão do ensino de 2º Grau em Pernambuco, ó oportuno ressaltarmos, outrossim, o que adverte a equipe em seu relatório:

"Convém lembrar ainda que a maior oferta de unidades escolares nem sempre significou a criação de novos espaços para o ensino de 2º Grau. Em muitos casos, houve um aproveitamento das escolas de 1º Grau já existentes e em funcionamento." (Albuquerque, 1989, p. 52)

Rio Grande do Norte

No Rio Grande do Norte, a expansão do ensino de 2º Grau ó confirmada pelo crescimento do número de suas unidades escolares em 145,0%, nos anos estudados (Tabela IV). Para essa expansão, ó igualmente inegável a contribuição da rede pública de ensino, cujo índice de crescimento, no período de 1978-1985, aproxima-se de 250,0%, enquanto a rede de escolas particulares, no mesmo período, cresce

Tabela III
Pernambuco - Região Nordeste
Ensino de 2º Grau
Unidades escolares por dependência administrativa
1972-1981

A n o	Unidade Escolar / Dependência Administrativa						
	Total	Pública			Particular		
		ABS	Relativo		ABS	Relativo	
			%	Taxa		%	Taxa
1972	250	80	32,0	32	170	68,0	68
1981	445	248	55,7	56	197	44,3	44
Índice de Crescimento: 1972-1981	78,0%		210,0			15,9	

Fonte: Relatório de Pesquisa: O Ensino de 2º Grau em Pernambuco - caracterização e perspectivas.

35,9%. A propósito, é importante ressaltar-se a pequena participação de escolas municipais (21,0%) e uma participação ainda menor das escolas federais (4,9% e 2,1%) na rede pública de ensino nos anos de 1978 e 1985, respectivamente. Quanto à rede privada, faz-se oportuno destacarmos que, nessa categoria, estão contidas as charriadas escolas conveniadas, entre as quais se incluem as escolas cenevistas (Campanha Nacional de Escolas da Comunidade), que, no Rio Grande do Norte, não se diferenciam² das públicas a não ser pela cobrança de uma pequena contribuição mensal.

O exame da Tabela IV evidencia, ainda, que de uma participação já significativa de 51,2% no conjunto das unidades escolares de 2º Grau, em 1978, a rede pública de ensino passa a ter essa sua participação ampliada para 73,0%, em 1985, mostrando que de cada dez estabelecimentos de ensino de 2º Grau no Rio Grande do Norte, em 1978, cinco pertenciam à rede pública e cinco à rede particular. Após oito anos, em 1985, de cada dez estabelecimentos de 2º Grau, sete eram públicos e apenas três eram da rede particular de ensino.

O crescimento do número de estabelecimentos públicos de 2º Grau é também confirmado pelo comportamento da matrícula nesse nível de ensino. com uma matrícula de 22.138 alunos, equivalente a 65,9% da matrícula

do 2º Grau, em 1978, a rede pública de ensino passa a deter 84,3% de toda a matrícula de 2º Grau, em 1985. Tal situação demonstra que, de cada 1.000 alunos matriculados no ensino de 2º Grau, nos anos de 1978 e 1985, 659 e 843, respectivamente, pertenciam à escola pública.

O quadro da rede particular, por sua vez, é merecedor de destaque, devido à sua especificidade. Ao crescimento de 35,9% de suas unidades escolares ao longo do período estudado corresponde um decréscimo de -16,3% na matrícula. Assim, das 341 matrículas de 2º Grau que detinham, em 1978, as escolas particulares passam a contar, em 1985, com 157 alunos de cada 1.000 matriculados no Rio Grande do Norte. Mais uma vez, observa-se acentuada tendência para a publicização do ensino de 2º Grau, permanecendo, no entanto, o desafio sobre a sua democratização.

Como já se enfatizou anteriormente, outros aspectos de caráter quantitativo, e mesmo qualitativo, estão contidos no exame da matéria. Sobre a distribuição das unidades escolares por município, as informações sistematizadas pela pesquisa revelam que, dos 151 municípios que compunham o Rio Grande do Norte, em 1985, 111 (73,5%) possuem unidades de ensino de 2º Grau e, ainda que a sua maior concentração ocorra na região do Litoral Orien-

Tabela IV
Rio Grande do Norte - Região Nordeste
Ensino de 2º Grau
Unidades escolares e matrícula Inicial por dependência administrativa
1978-1985

A n o	Unidades Escolares / Dependência Administrativa							Matrícula Inicial / Dependência Administrativa						
	Total	Pública			Particular			Total	Pública			Particular		
		ABS	Relativo		ABS	Relativo			ABS	Relativo		ABS	Relativo	
			%	Taxa		%	Taxa			%	Taxa			
1978	80	41	51.2	5	39	48,8	5	33.576	22.138	65.9	6S9	11.438	34.1	341
1985	196	143	73,0	7	53	27.0	3	60.806	51.235	84.3	843	9571	15,7	157
Índice de Cresc mento 78-85	145%		248,8			35,9		81.1*		131.4			-16,3	

Fonte: Relatório de Pesquisa: O Ensino de 2º Grau no Rio Grande do Norte - caracterização e perspectivas - 1º nível de análise.

² Corpo docente remunerado pelo Estado; programação pedagógica à semelhança das escolas estaduais; condições físicas e materiais precárias.

tal, onde está localizado a cidade de Natal, capital do estado. Quanto a aspectos denotativos da qualidade da oferta, a pesquisa ressalta que, à semelhança de Pernambuco, a maioria das unidades abriga, em um só prédio escolar, o ensino de 1º e 2º Graus com desvantagens, quase sempre, para este último. Conseqüentemente, e apesar de uma oferta predominantemente pública, o ensino de 2º Grau, no Rio Grande do Norte, ainda não se faz acessível em todo o seu território e, quando assim ocorre, ele o faz sob restrições.

Região Sudeste

Minas Gerais

A equipe responsável pela pesquisa em Minas Gerais afirma que, nesse estado, a expansão do ensino de 2º Grau, no período em estudo (1972-1984),

"... apontava para uma intensa privatização deste nível de ensino. As conseqüências desse fenômeno sobre a diferenciação e a democratização do 2º Grau necessitavam ser profundamente avaliadas e comparadas com as situações divergentes nos demais estados." (Mafra, 1987, p. 585)

Até 1972, Minas Gerais contava com 871 escolas de 2º Grau para 150.005 alunos de 15

a 19 anos. Do total das escolas, 63,8% pertenciam à rede particular de ensino e 36,2% à rede pública. O número de alunos atendidos (na faixa etária própria) era, predominantemente, da rede particular. Em 1982, o número de estabelecimentos de ensino de 2º Grau cresceu 20,3%, passando para 1.048 unidades, e a rede particular continuou detendo a maioria, mesmo apresentando um índice de crescimento (17,8%) menor do que o da rede pública (24,8%). Por sua vez, o número de alunos continuou crescendo de forma mais expressiva na rede particular: 107,2% contra 97,0% da rede pública.

No período situado entre 1972-1984, o número de estabelecimentos de 2º Grau em Minas Gerais cresceu 46,3%, sendo que a rede pública cresceu 91,4% e a particular, apenas 20,7%. Mesmo assim, a rede particular permaneceu detendo a maioria dos estabelecimentos de ensino de 2º Grau nesse estado. Sob tais condições, as possibilidades para a reversão do quadro de privatização do ensino de 2º Grau em Minas Gerais parecem comprometidas, se, ao lado de um crescimento expressivo da rede pública, não ocorrer uma retração, também expressiva, da rede particular.

Os dados evidenciados pela Tabela V contornam a supremacia da rede particular, mostrando que, em 1972, de cada 100 estabelecimentos de ensino de 2º Grau, em Minas Gerais, 64 pertenciam à rede particular e 36 à rede pública; em 1982, de cada 100 unidades 62 eram

Tabela V
Minas Gerais - Região Sudeste
Ensino de 2º Grau
Unidades escolares por dependência administrativa
1972-1982-1984

Ano	Unidades Escolares / Dependência Administrativa						
	Total	Pública			Particular		
		ABS	Relativo		ABS	Relativo	
			%	Taxa		%	Taxa
1972	871	315	33,2	36	556	63,8	64
1982	1048	393	37,5	38	655	62,5	62
1984	1274	603	47,3	47	671	52,7	53
Índice de Crescimento: 1972-1984	46,3%		91,4			20,7	-

Fonte: **Relatório de Pesquisa:** O Ensino de 2º Grau em Minas Gerais - caracterização e perspectivas - Volume 1

particulares e 38 públicas; e, em 1984, de cada 100 escolas de 2º Grau, 53 correspondiam à rede particular e 47 à pública. Constata-se, assim, que a diferença entre o crescimento da rede particular e pública diminui significativamente.

Das informações expostas, algumas conclusões podem ser destacadas a respeito da democratização do ensino de 2º Grau em Minas Gerais: a) a expressiva representação da rede particular aponta, ainda, para uma privatização do 2º Grau, tornando as oportunidades escolares nesse nível de ensino acessíveis, apenas, a uma parte da população; b) a seletividade do ensino de 2º Grau, resultante da sua condição de privatizado, dificulta a democratização pretendida; c) a contribuição do setor público no ensino de 2º Grau, em Minas Gerais, tende a se ampliar, o que nos permite admitir, a médio prazo, uma possível modificação do quadro descrito.

São Paulo

O Estado de São Paulo apresenta situação diferente de Minas Gerais. Em geral, os dados mostram uma publicização do ensino de 2º Grau, notadamente, no interior do estado, onde 71,4% da oferta dos estabelecimentos de ensino, em 1986, pertenciam à rede pública, com destaque para as escolas estaduais. Nesse ano, a rede pública detinha 66,6% dos estabelecimentos, contra 33,4% da rede particular. Verifica-se, assim, que a privatização do ensino de 2º Grau, em São Paulo, é pouco significativo, se comparada, principalmente, com o atendimento global de sua rede pública.

Segundo informa a pesquisa naquele estado, o atendimento da rede pública chega a 92,5% nas cidades muito pequenas, apresentando-se diversificado nos centros urbanos mais desenvolvidos, notadamente na sua capital. Ali, a oferta de estabelecimentos nas redes pública e particular é quantitativamente próxima: 59,3% (pública) e 46,7% (particular).

Por se configurar como o centro de maior desenvolvimento industrial e urbano do País, São Paulo abriga uma grande população, principalmente na capital e nos grandes centros urbanos. Como não poderia deixar de ser, tal fato aguça as conseqüências da principal contradição que sustenta o desenvolvimento da base material e a concentração da riqueza na sociedade capitalista, com as características do atual estágio brasileiro. Nesse sentido, o re-

latório da pesquisa no estado de São Paulo registra que a distribuição das escolas de 2º Grau nesse estado reflete as conseqüências dessa contradição, através do contraste entre os bairros de elite, e os periféricos. Para os jovens pertencentes à elite, o sistema educacional propicia variadas alternativas de estudos em colégios particulares próximos de suas residências. Por outro lado, a oferta de escolas é insuficiente para os jovens de baixo poder aquisitivo, que residem nos bairros periféricos, (Franco, 1983, p. 24)

Em 1986, encontravam-se na escola de 2º Grau 36,0% dos jovens de 15 a 18 anos da capital. No estado todo, a distorção idade/cursos de 2º Grau não se apresenta muito significativa. Em 1980, por exemplo, dos 713.245 jovens atendidos pelo ensino de 2º Grau, 73,3% dos da rede pública se encontravam na idade de 15 a 18 anos e 62,0% dos da rede particular estavam nessa mesma faixa. Como se observava, eram baixos os percentuais de alunos com 14 anos e com mais de 18 anos, o que não significa, no entanto, que o sistema educacional corrigiu essa distorção. No interior do estado, a rede pública atendia a apenas 25,0% da população escolarizável (Franco, 1983, p. 34). Assim, muitos jovens de 15 a 18 anos permanecem fora da escola, e não só da escola de 2º Grau mas também do ensino de 1º Grau. Outros, sabe-se que essa defasagem não pode ser explicada pela escassez de escolas propriamente, e sim, pelas exigências de sobrevivência material decorrentes da condição de classe da maioria desses jovens.

O resultado da pesquisa em São Paulo informa ainda que, em 1986, 64,0% dos jovens de 15 a 18 anos, alunos do 2º Grau, freqüentavam a escola no período noturno. Na rede pública, 70,0% dos seus alunos participavam dos cursos noturnos e, nas escolas particulares, mais de 80,0% estudavam à noite e trabalhavam durante o dia.

Pressupomos que a situação de desigualdade de condições de estudo para os jovens de 15 a 18 anos que freqüentam a escola de 2º Grau em São Paulo não é muito diferente da de grande parte dos seus colegas nos demais estados brasileiros. Aqueles economicamente desfavorecidos, quando chegam ao 2º Grau já passaram por uma severa seletividade; e, nessa escola, enfrentam condições diferentes para a realização dos seus estudos, inclusive trabalhando para garantir o seu sustento e, muitas vezes, o de sua família, como é o caso de

mais de 80,0% dos alunos das escolas particulares de São Paulo.

Finalizando, reafirmamos que o Estado de São Paulo apresenta significativa publicização da oferta de ensino de 2º Grau, mas entendemos que os dados sistematizados pela pesquisa naquele estado indicam que essa publicização não beneficia a todos os jovens que integram a escola de 2º Grau e dela necessitam. O grande número de alunos que estudam em escolas particulares à noite e trabalham durante o dia demonstra a precariedade da publicização do ensino existente.

Região Centro-Oeste

Goiás

O relatório sobre a expansão quantitativa das unidades escolares, juntamente com a matrícula inicial do ensino de 2º Grau em Goiás, estado que na pesquisa representa a região Centro-Oeste do País, destaca três momentos de estudo.

No primeiro momento, compreendido entre os anos de 1971 e 1975, o comportamento relativo à expansão apresenta uma retração do número de escolas (-10,2%) e um grande crescimento da matrícula (83,1%). Essa situação implica a configuração do chamado "inchamento" das escolas. Segundo a pesquisa, em Goiás, o comportamento da rede particular de ensino foi o responsável pelo decréscimo do número de escolas (-24,7%). Nesse período, o número de alunos tanto cresceu na rede pública quan-

to na rede particular de ensino. Em 1971, a rede particular detinha um significativo número de escolas de 2º Grau (43,8%), embora abrigando um pequeno percentual de alunos (29,6%), enquanto a rede pública, que detinha 56,2% da capacidade física, atendia a 70,4% dos alunos, evidenciando um melhor aproveitamento da rede escolar. Assim, de cada 1.000 matrículas no 2º Grau, à época, 704 alunos eram atendidos pela escola pública e 296 pela rede particular de ensino.

O segundo momento corresponde a 1975-1980 que, em relação ao período anterior, indica que o número de estabelecimentos de ensino cresceu 55,1 % e a matrícula apresentou um declínio pouco acentuado (70,2%). Nesse período, a rede particular teve crescimento zero, em relação às unidades escolares, e 89,1% de aumento em sua matrícula; enquanto a rede pública apresentava um índice de crescimento correspondente a 87,0% para 61,7% da matrícula.

O número de escolas de 2º Grau cresceu 62,9% e a matrícula, 15,1% ao longo do terceiro período em consideração -- 1980-1984. Para esse quadro de expansão do ensino de 2º Grau, no estado de Goiás, mantém-se como significativa a contribuição da rede pública.

Um resumo do período 1971 -1984, demonstrado pela Tabela VI, evidencia que os estabelecimentos da rede pública cresceram 223,2%, e os da rede particular, apenas 2,6%. Enquanto a rede pública de 2º Grau, em 1971, faz-se representar por 56 estabelecimentos em cada 100 unidades, a rede privada, no mesmo ano,

Tabela VI
Goiás - Região Centro-Oeste
Ensino de 2º Grau
Unidades escolares e matrícula Inicial por dependência administrativa
1971 - 1984

Ano	Unidades Escolares/Dependência Administrativa							Matrícula Inicial Dependência Administrativa						
	Total	Pública			Particular			Total	Pública			Particular		
		ABS	Relativo		ABS	Relativo			ABS	Relativo		ABS	Relativo	
			*	Taxa		%	Taxa			%	Taxa			
1971	176	99	56,2	56	77	43,8	44	24.834	17.489	70,4	704	7.345	29,6	296
1984	399	320	80,2	80	79	19,8	20	89.092	66.453	74,6	746	22.639	25,4	254
Índice de Crescimento: 71-84	126,7%		223,2			2,6		258,8%		280,0			208,2	

Fonte: Relatório de Pesquisa: O Ensino de 2º Grau - caracterização e perspectivas - Estado de Goiás - Volume 1.

tem uma representação de 44 estabelecimentos. Em 1984, cresce a representação da rede pública, com 80 unidades em cada 100 estabelecimentos, e a rede privada detém apenas 20 escolas. Nesse ano, a rede pública atende a mais de 70,0% da matrícula e o ensino particular responsabiliza-se por um atendimento um pouco abaixo de 30,0%. Nesse mesmo período, o índice total de crescimento do número de escolas corresponde a 126,7% e o da matrícula, a 258,8%. Conforme esses dados, o número de alunos da rede pública cresceu 3,8 vezes e, na rede privada, o crescimento foi de 3,1 vezes.

"Verifica-se, (...) no período 1971-1984 em Goiás, (...) uma expansão quantitativa, porém às custas de uma concentração de alunos por escolas e por professor, em ambas as redes. A rede privada é a que apresenta o maior número de alunos por escola e por professor (...).

Por outro lado, deve-se ressaltar que majoritariamente o ensino de 2º Grau está sendo conduzido em Goiás pela rede pública (e nessa, pela esfera estadual), tanto no que se refere ao número de escolas, quanto de alunos. O fenômeno da privatização desse nível de ensino não é significativo em Goiás..." (Costa, 1987, p.20)

Como a maioria dos estados participantes da pesquisa, Goiás confirma a tendência à publicização do ensino de 2º Grau.

Região Sul

Santa Catarina

Sobre o crescimento da oferta do ensino de 2º Grau em Santa Catarina, o relatório da pesquisa afirma que a expansão quantitativa desse nível de ensino, no estado, pode ser considerada em dois momentos importantes. O primeiro decorre dos resultados da política governamental que, na década de 60, atribuía à educação escolar a função de formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento industrial em pauta naquele período. O segundo momento ocorre na década de 70, com o desenvolvimento da política educacional posta em prática a partir da implantação do I Plano Estadual, que, dentre outras medidas, eliminou o exame de admissão, possibilitando uma maior procura de escolas e gerando, em consequência, um maior contingente para o ensino de 2º Grau. É nesse momento, que coincide

com o período da consolidação da Lei nº 5.692/71, que o estado registra uma maior participação no movimento de expansão de escolas e de matrículas no 2º Grau.

A expansão quantitativa do ensino de 2º Grau, em Santa Catarina, apresenta um comportamento significativo entre os anos de 1975 a 1980. Nesse período, a rede física cresceu 44,9% e a matrícula, 55,1%.

Na fase subsequente (1980-1984), porém, o crescimento registrado já não se impõe como relevante: a um aumento de 17,7% do número de unidades escolares de 2º Grau corresponde um crescimento de apenas 1,5% da matrícula.

Em 1975, o estado dispunha de 218 escolas de 2º Grau para uma matrícula de 61.412 alunos; em 1980, existiam 316 escolas e uma matrícula de 95.242 alunos; 1984, por sua vez, apresentava 372 unidades escolares de 2º Grau, abrigando 96.763 alunos matriculados.

No início da década de 70, diferentemente do que ocorreu nos Estados do Pará e de Pernambuco, verifica-se, em Santa Catarina, uma supremacia quantitativa da rede pública (estadual) sobre a rede das escolas particulares. Em 1975, porém, a situação se inverte, com a rede particular de ensino representando 56,0% do atendimento de 2º Grau e a rede pública, 44,0%. É a partir de 1980 que o atendimento da rede particular evidencia uma retração e a rede pública passa a indicar uma "... tendência progressiva no aumento do atendimento do ensino de 2º Grau" (Scheibe, 1989, p. 3). A matrícula diminui na rede particular e aumenta na rede pública.

Entre os anos de 1980 e 1986, a ampliação da rede de ensino de 2º Grau, apesar de apresentar um índice pouco significativo para o período de sete anos (35,8%), mantém-se constante: de 316 unidades, em 1980, passa a contar com 429, em 1986, com a rede pública aumentando a predominância numérica da matrícula do 2º Grau. No entanto, é a rede privada que detém o maior número de prédios. Em 1986, 50,8% das escolas de 2º Grau pertenciam à rede particular e 49,2% à rede pública, implicando um "inchamento" das escolas públicas, notadamente, as da rede estadual.

No que se refere à predominância de prédios da rede particular, é oportuno registrar-se que, nessa categoria, em Santa Catarina, Inclui-se,

"... a participação das escolas da CNEC - Cam-

panha Nacional de Escolas da Comunidade. Estas escolas — cenecistas — em 1984 eram responsáveis por 31,63% da matrícula da rede particular. Num total de 199 municípios que compõem o Estado de Santa Catarina, em 1982, 86 possuíam, como única opção de ensino de 2º Grau, as escolas cenecistas. Mesmo com a expansão da rede pública que se deu nos anos subsequentes, em 1985, os dados ainda indicam que 67 municípios continuavam contando só com escolas cenecistas de 2º Grau, 80% dos quais são considerados municípios de pequeno porte. (...) Recursos públicos são aplicados pelo governo estadual nesta rede, que se coloca paralela ao sistema de ensino oficial. (...) os professores ministram aulas a preços muito inferiores ao valor pago pelo estado ou por qualquer outro estabelecimento particular. Em função disso, o estado prefere repassar as verbas para a CNEG, ao invés de estadualizar as escolas." (Scheibe, 1989, p. 3)

Em Santa Catarina, assim como no Rio Grande do Norte, as escolas cenecistas complementam a oferta do ensino de 2º Grau, principalmente nas cidades distantes dos centros mais desenvolvidos dessas unidades da Federação.

Se o estado mantém financeiramente as escolas cenecistas e estas não atendem a uma clientela diferente daquela que frequenta a rede pública, notadamente a estadual, significa que tais escolas podem vir a ser incluídas na classificação de públicas. Se assim for possível, é provável que o estado aumente o índice de crescimento da publicização da oferta do ensino de 2º Grau. De qualquer maneira, a tendência à publicização desse nível de ensino, em Santa Catarina, é um fato suficientemente apontado pela pesquisa em pauta.

2.2 - O acesso oportunizado, a produtividade e o desperdício escolar

Inicialmente, afirmamos que o estudo sobre a democratização do ensino de 2º Grau presunha, necessariamente, tanto o conhecimento de sua expansão - compreendida, neste trabalho, como o crescimento, num período de mais de cinco anos, de estabelecimentos e matrículas colocadas à disposição da população -, quanto a investigação sobre o que ocorre no interior da escola de 2º Grau, com vistas ao exame da questão relativa à seletividade desse nível de ensino. Essencialmente, a seletividade será analisada considerando o fracasso e

a permanência do aluno na escola, com destaque para os fenômenos da repetência e da evasão ocorridos ao longo dos períodos registrados pelos diversos estados integrantes da pesquisa. Em alguns estados, no entanto, o comportamento do ensino de 2º Grau, quanto à seletividade, será analisado com base no déficit de escolaridade para o que é considerado o grupo populacional de 15 a 19 anos³ como referência.

No estudo sobre a expansão, objeto do item anterior deste trabalho, apesar de prevalecer, entre os estados destacados, a tendência à publicização do ensino de 2º Grau devido ao crescimento ocorrido na rede pública, verificou-se que a escola de 2º Grau ainda não é uma realidade em toda a extensão de cada estado e, também, que o crescimento da matrícula demonstrado tampouco corresponde às necessidades de atendimento à população escolarizável. Conseqüentemente, o acesso à escola, além de constituir referência necessária ao debate sobre a expansão do ensino de 2º Grau, também se impõe como indicação expressiva da seletividade do ensino. É quando se conclui que expansão e seletividade, além de constituírem elementos de uma mesma discussão sobre a democratização do ensino, confundem-se entre si e se complementam. E mais, apesar de ocorrerem no âmbito do sistema escolar, têm a sua explicação maior fora dos limites da educação institucionalizada e decorrente das suas relações com o contexto histórico que lhes dá origem.

Região Norte

Pará

Para uma população de 355.012 pessoas na faixa etária de 15 a 19 anos, o Estado do Pará dispunha, em 1976, de 64 escolas, distribuídas em oito microrregiões das 15 em que se dividia o seu território. Em 1980, a rede de estabelecimentos de 2º Grau é ampliada em 28,1% e o grupo populacional, na faixa de idade mencionada, passa para 378.704 jovens, equivalendo a um crescimento de 6,7%. A situação não é diferente em 1984, quando há um crescimento de 39,0% das unidades escolares de 2º Grau e uma elevação de 26,8% do gru-

³ Os estados do Rio Grande do Norte e de São Paulo consideraram a idade de 15 a 18 anos como a faixa etária presumível para o ensino de 2º Grau.

pô de jovens (480.373) na idade correspondente ao ensino de 2º Grau.

A relação que se estabelece entre o crescimento da rede de ensino e o aumento da população na faixa de 15 a 19 anos, com vantagem para a rede de ensino, poderá indicar, preliminarmente, uma situação de normalidade quanto à democratização da oferta de 2º Grau no Estado do Pará. No entanto, o quadro de normalidade evidenciado é facilmente identificado como aparente, quando confrontado com os dados relativos ao crescimento da matrícula.

Quando analisada como população escolarizável, isto é, do ponto de vista do seu efetivo atendimento pela rede escolar de 2º Grau, a situação se configura tal qual nos é revelada pela Tabela VII. Assim, em 1976, enquanto a população de 15 a 19 anos crescia 49,0% em relação ao ano de 1970, o atendimento escolar dessa mesma população decrescia em 36,2%. Decorridos quatro anos, em 1980, o crescimento de 41,4% que ocorre com a matrícula, enquanto a população cresce somente 6,7%, tampouco é suficiente para equilibrar o atendimento, que permanece em déficit. Em 1984, a situação é agravada pelo fato de que a população de 15 a 19 anos aumenta em 26,8%, e a matrícula mantém-se praticamente no mesmo patamar, por apresentar uma evolução de apenas 0,3%.

Pelo quadro evidenciado, não seria precipitado afirmar-se que o movimento da matrícula no período estudado não acompanhou o crescimento da população escolarizável, confirmando a afirmação de "... que a população em potencial para freqüentar o ensino de 2º Grau, em sua maioria, não tem acesso às escolas desse nível de ensino". (Campos, 1987, p. 55)

Segundo informações do relatório elaborado pela equipe de pesquisadores do Pará, cerca de 82.000 pessoas, ou seja, 23,1% dos jovens em idade de freqüentar o ensino de 2º Grau, em 1976, não se encontravam na escola de 2º Grau naquele estado.

"Não se pode deixar de registrar, conforme demonstrado (...), que do total dos alunos matriculados em 1970, 87,24% não estavam na faixa etária normal do 2º Grau. Já em 1976 ocorre um decréscimo nesse percentual, porém da matrícula total, 47,51% estavam fora da faixa normal, 48,15% em 1980 e 45,81% em 1984." (Campos, 1987, p. 50)

Embora com uma discreta tendência à correção, o que se conclui é que, no Pará, o siste-

ma de ensino não se pauta pela faixa etária legal e socialmente presumida para o 2º Grau, mas pelas imposições da sociedade como um todo. Assim, a "regularidade" do sistema educacional é pautada pelo ingresso tardio na escola, por um processo de escolaridade interrompido ou marcado por insucessos, ou mesmo pela não-escolaridade.

Tabela VII

Pará - Região Norte
Ensino de 2º Grau
População Escolarizável de 15 a 19 Anos
Matrícula Inicial e Índice de Crescimento
1976-1980-1984

Ano	Unidade de Ensino		População de 15 a 19 Anos		Índice de crescimento da matrícula (15-19 anos)
	ABS	%	ABS	%	%
1976	64		355.012	49,0	- 36,2*
1980	82	28,1	378.704	6,7	41,4
1984	114	39,0	480.373	26,8	0,3

(*) Em relação ao ano de 1970.

Fonte: Relatório de Pesquisa: O Ensino de 2º Grau no Pará - caracterização e perspectivas - Volume 1.

Analisando a matrícula escolar na "regularidade" do sistema educacional, independente da faixa etária atendida, a pesquisa afirma um déficit de escolarização elevado no Pará. Segundo as informações registradas, em 1976,

"... a microrregião de Belém apresenta uma taxa de escolarização de 21,71%, a maior do estado, tendo um déficit de escolarização de 78,29%. Já nas outras microrregiões as taxas de escolarização estão abaixo de 3,5%." (Campos, 1987, p. 53)

A análise dos dados relacionados ao crescimento da matrícula e ao déficit de escolaridade, no estado do Pará, confirma o caráter seletivo do ensino de 2º Grau, e, mesmo, a sua expansão, observada quando da discussão sobre o crescimento dos estabelecimentos de ensino naquele estado. A distribuição irregular das unidades escolares, ou a sua inexistência, e as reduzidas oportunidades de acesso atestam a seletividade do ensino de 2º Grau no Pará e põem em risco a proclamada democratização do ensino.

Região Nordeste

Pernambuco

Em Pernambuco, as informações sistematizadas pela pesquisa ali desenvolvida conduzem para a configuração de um quadro revelador de uma baixa representatividade da população de 15 a 19 anos no atendimento pelo ensino de 2º Grau naquele estado, nos anos alcançados pelo estudo. Assim, em 1972, para um total de 591.763 jovens, o atendimento nas redes pública e particular foi de 59.035, o que representou um índice de atendimento de 10,0%. Em 1981, para um total de 723.125 jovens, o atendimento foi de 134.037, representando um índice de 18,5%. (Albuquerque, 1989, p. 49)

Apesar de as informações demonstrarem um aumento significativo na matrícula da população de 15 a 19 anos (127%), durante o período de 1972-1981, o que se verifica é que o atendimento a essa faixa de idade ainda é bastante reduzido (18,5%) em 1981. Em consequência, é possível concluirmos que, à semelhança do Pará, também no Estado de Pernambuco o ensino de 2º Grau não se caracteriza por uma matrícula estabelecida pela faixa de idade teoricamente determinada, o que explica a tendência, anteriormente observada, de crescimento das unidades escolares sem repercussão significativa no atendimento à população de 15 a 19 anos.

Na perspectiva de examinar a seletividade do ensino de 2º Grau, em Pernambuco, a pesquisa também registrou dados sobre o movimento escolar, representado pela aprovação, evasão e reprovação. (Tabela VIII)

Segundo a equipe, em seu relatório conclusivo, o índice de crescimento das evasões verificado no período 1972-1981 reduz, em muito, a importância do aumento da matrícula ocorrido no mesmo período. Assim, para uma matrícula que se elevou em 166,7% na rede pública, em dez anos, ocorreu um índice de evasão correspondente a 702,9% dos matriculados no mesmo período. Na rede particular, o desperdício escolar é também elevado, correspondendo ao índice de 161,2%, enquanto a matrícula, em igual período, cresce 87,6%. Analisando-se o comportamento escolar nos anos estudados, tomados isoladamente, observa-se que, em 1972, de cada 1.000 alunos matriculados, 63 se evadiram da escola pública e 70 deixaram de freqüentar a escola particular de 2º Grau. Em 1981, de cada 1.000 alunos matriculados, 189 se evadiram da rede pública e 98, da rede particular, ratificando o registro de que, no decorrer de dez anos, a evasão é maior na rede pública, embora se possa afirmar que, tanto na rede pública quanto na particular, o desperdício do ensino vem se agravando gradativamente.

No que se refere às reprovações, o índice de crescimento, na década estudada pela equi-

Tabela VIII
Pernambuco - Região Nordeste
Matrícula no 2º Grau, Aprovação, Evasão e Reprovação
da População de 15 a 19 Anos e por Dependência Administrativa
1972 -1981

Anos	Matríc. %	Aprov. %	Evasão %	Reprov. %	Dependência Administrativa							
					Pública				Particular			
					Matríc.	Aprov. %	Evasão %	Reprov. %	Matríc.	Aprov. %	Evasão %	Reprov. %
1972	59.035	82,7	6,6	10,7	29.438	74,4	6,3	19,3	29.597	90,0	7,0	2,1
1981	134.037	72,4	15,1	12,5	78.512	64,7	18,9	16,4	55.525	83,2	9,8	7,0
Índice de cresc. 72/81	127,0%	98,7	416,0	166,6	166,7%	131,8	702,9	127,1	87,6%	71,8	161,2	526,3

Fonte: Relatório de Pesquisa: O Ensino de 2º Grau em Pernambuco - caracterização e perspectivas - Volume 1.

pe de pesquisadores de Pernambuco, é mais elevado para a rede particular (526,3%) do que para a rede pública (127,1%). Corroborando essa afirmação, a análise de cada ano-referência da pesquisa no estado indica um decréscimo no índice de reprovação nas escolas públicas, 19,3% em 1972 e 16,4% em 1981, e uma elevação desse mesmo índice nas escolas particulares, 2,1% (1972) e 7,0% (1981). Quanto à produtividade do ensino de 2º Grau em Pernambuco, observa-se que a rede pública apresenta um índice de 131,8%, enquanto as escolas da rede particular evidenciam uma aprovação correspondente a 71,8% no decorrer de dez anos.

Vale ressaltar que, tanto para a rede pública quanto para a particular, a produtividade do ensino vem decaindo, o que corrobora a elevação do desperdício, já destacado, do ensino de 2º Grau no Estado de Pernambuco. Quanto ao maior número de aprovados da rede pública em relação aos da rede particular, somente um estudo especificamente voltado para a qualidade do ensino poderá esclarecer se a produtividade identificada significa um bom ensino ou se, por outro lado, poderá significar um sistema de ensino mais tolerante e facilitador de aprovações.

Finalmente, pela situação apresentada, podemos concluir que, em Pernambuco, uma grande parcela da população de 15 a 19 anos ainda se encontra excluída da escola de 2º Grau e que, dentre aqueles que são atendidos por esse nível de ensino, os índices de evasão e de reprovação impõem um quadro de seletividade bastante provocador para o estudo da democratização do ensino de 2º Grau no Brasil.

Rio Grande do Norte

No Rio Grande do Norte, a estrutura da matrícula inicial, quando estudada por dependência administrativa, mostra que a rede pública apresenta o maior número de alunos. Em 1978, essa rede de ensino detinha 65,9% da matrícula inicial, frente a 34,1% da rede particular; em 1985, a rede pública evidenciava um percentual de 82,1%, contra 17,9% da particular. Por esses índices, constata-se que a expansão quantitativa do ensino de 2º Grau no Rio Grande do Norte deu-se na rede pública, acompanhada de um decréscimo na rede privada. Nessa expansão, a maior concentração da matrícula ocorreu na 1ª série, seguida de uma significati-

va redução na 3ª série. Tanto em 1978 quanto em 1985 a 1ª série do 2º Grau abrigava 42,5% da matrícula total; a 3ª série atendia a 28,5% em 1978 e a 25,9% em 1985. Esse decréscimo na 3ª série não constitui fato novo; na verdade, é um dos fenômenos que há muito caracterizam o sistema educacional brasileiro.

Tomando-se os anos-referência da pesquisa no Rio Grande do Norte - 1978, 1983 e 1985 - e considerando-se a população de 15 a 19 anos do estado, constata-se (Tabela IX) que, em 1978, 45,6% da clientela nessa faixa etária era atendida pelo sistema escolar regular, sendo 38,1% pela escola de 1º Grau e apenas 7,5% pela do 2º Grau, evidenciando uma situação que ora pode significar o ingresso tardio do aluno na escola, ora um processo de escolaridade caracterizado pelo fracasso. Em relação ao total da população atendida pelo sistema escolar na idade de 15 a 18 anos, em 1978, a representação do aluno de 2º Grau corresponde a 164 em cada 1.000 jovens matriculados nas escolas do Rio Grande do Norte.

Nos anos subseqüentes utilizados para a pesquisa, a situação não apresenta alterações significativas. Assim, em 1983, com uma população escolar representando 46,4% do total da população de 15 a 18 anos, 36,7% dessa população estava matriculada no 1º Grau e apenas 9,7% no 2º Grau. Nesse ano, de cada 1.000 alunos integrantes do sistema escolar, 792 se encontravam no 1º Grau e 208 no 2º Grau. Quanto a 1985, dos 46,0% que representavam a população escolar do estado, na idade de 15 a 18 anos, 35,6% estavam no 1º Grau e 10,4% nas escolas de 2º Grau. Nesse mesmo ano, a taxa de participação do 2º Grau em relação à população escolar era de 225 alunos em cada 1.000 jovens atendidos pelo sistema de ensino.

Considerando-se a totalidade da população de 15 a 18 anos, o que se verifica são índices de declínio no seu atendimento pelo 1º Grau (38,1% em 1978; 36,7% em 1983; 35,6% em 1985) e de elevação quanto ao seu atendimento pelo 2º Grau (7,5% em 1978; 9,7% em 1983; 10,4% em 1985) apresentando, no período (1978-1985), um crescimento de 91,2% para o 2º Grau e de 28,7% para o 1º Grau, e indicando uma tendência, mesmo que frágil, de correção da evidente distorção idade/processo de escolaridade.

Embora apresentando um crescimento gradativo quanto ao atendimento da população de 15 a 18 anos, a escola de 2º Grau ainda es-

Tabela IX
Rio Grande do Norte - Região Nordeste
Ensino de 2º Grau
População Escolarizável e Escolarizanda 15 a 18 Anos por Grau de Ensino
1978-1983-1985

Anos	População de 15 a 18 Anos	População Escolarizanda							
		Total	%	1º Grau			2º Grau		
				ABS.	Relativo		ABS	Relativo	
					%	Taxa		%	Taxa
1978	165.632	75.551	45,6	63.184	38,1	836	12.367	7,5	164
1983	218.083	101.213	46,4	80.144	36,7	792	21.069	9,7	208
1985	227.984	104.940	46,0	81.296	35,6	775	23.644	10,4	225
Índice de cresc. 78/85	37,6%	-	38,9	-	28,7	-	-	91,2	-

Fonte: Relatório de Pesquisa: O Ensino de 2º Grau no Rio Grande do Norte - caracterização e perspectivas - 1º nível de análise 1987.

tá muito distante de ter a sua oferta democratizada. Esse quadro se agrava, ainda mais, quando constatamos que, em meados da década de 80 (1985), mais de 50% da população de 15 a 18 anos não se encontrava sequer na escola de 1º Grau, levando-nos a questionar sobre a sua escolaridade: se interrompida ou nunca existente.

Sobre o fracasso escolar, são muitas as "explicações", desde a falta de qualificação adequada do professor até a precariedade das condições da escola e o descompromisso dos pais dos alunos. Em termos quantitativos, porém, o que se constata é a existência da evasão e da reprovação como um mal crônico do ensino no Rio Grande do Norte, notadamente no sistema público. Pelo fato de esse sistema atender, prioritariamente, a uma clientela que provém de uma classe que não tem privilégios sociais, é possível deduzir-se que não são necessárias muitas explicações para se concluir que a evasão e a reprovação resultam, acen- tuadamente, da condição de classe da cliente- la e não das deficiências exclusivas do siste- ma educacional; o que não o isenta, entretan- to, de sua parcela de contribuição, em decor- rência de um desempenho inadequado e des- comprometido com o sucesso do aluno.

O exame do comportamento do ensino de 2º Grau, no Rio Grande do Norte, através da Tabela X, mostra que a aprovação decresce ao longo dos anos estudados, tanto na esco- la pública quanto na particular. No entanto, quando se analisa o período, a aprovação cres- ce 82,8% na escola pública e decresce 22,2% na escola particular. Por outro lado, a reprova- ção, no período estudado (1978-1985), elevou- se em 159,4% na escola pública e 64,4% na escola particular. Discrepância maior é observa- da em relação à evasão que, no mesmo perio- do, aumentou de 551,9% na rede pública de 2º Grau frente a 75,5% na rede particular, corrobo- rando a afirmação anterior de que a evasão e a reprovação mantêm uma relação acentuada com a condição social da clientela atendida pelo sistema de ensino.

Ao lado dos índices de produtividade e de desperdício, deve ser destacada a expressiva distorção idade/curso de 2º Grau no Rio Gran- de do Norte: dos 31.961 alunos que compõem a matrícula total desse nível de ensino, em 1978, 38,7% tinham idade entre 15 e 18 anos; em 1985, de cada 1.000 alunos do 2º Grau, 399 estavam na faixa etária indicada.

É possível destacar-se do estudo sobre o ensino de 2º Grau no Rio Grande do Norte: a

Tabela X
Rio Orando do Norte - Rogito Nordeste
Ensino de 2º Grau
Matrícula Total, Aprovação, Reprovação e Evasão por Dependência Administrativa
1978 - 1983 - 1985

Anos	Matrícula Total	Rede Pública				Rede Particular			
		ABS.	Relativo (%)			ABS.	Relativo (%)		
			Aprov.	Reprov.	Evasão		Aprov.	Reprov.	Evasão
1978	31.961	21.127	80,5	10,8	8,7	10.834	82,4	9,3	8,3
1983	51.556	42.385	64,7	15,3	20,0	9.171	75,1	11,3	13,6
1985	59.188	49.027	63,4	12,0	24,6	10.161	68,3	16,4	15,3
Índice de cresc. 78/85	85,2%	132,1%	82,8	159,4	551,9	-6,2%	-22,2	64,4	75,5

Fonte: Relatório de Pesquisa: O Ensino de 2º Grau no Rio Grande do Norte -caracterização e perspectivas - 1º nível de análise 1987.

predominância do atendimento pela rede pública, confirmando a tendência à publicização da oferta do ensino de 2º Grau, manifestada pela maioria dos estados integrantes da pesquisa; um decréscimo na produtividade, inclusive do atendimento da rede particular, e um crescimento dos índices de desperdício em ambas as redes. O decréscimo no atendimento da rede particular coincide com a desmistificação do proclamado "milagre brasileiro" e as suas conseqüências sobre a chamada classe média, principal usuária da escola particular no Rio Grande do Norte.

A oscilação do movimento escolar, culminando com o crescimento dos índices de reprovação e evasão nas unidades escolares da rede particular de ensino, parece negar o nosso entendimento, que relaciona o fracasso escolar à condição de classe a que pertence o aluno. Todavia, ressaltamos que a inclusão das unidades da CNEC na categoria das escolas particulares não deixa de impor um viés à real situação do fracasso escolar na rede privada de ensino no Rio Grande do Norte. Isso porque as escolas particulares de 2º Grau correspondem, em grande parte, às unidades que atendem a uma clientela cuja maioria pertence à classe social que detém os meios de produção, e, conseqüentemente, possui os privilégios da sociedade burguesa. As escolas da

CNEC, por sua vez, têm as mesmas características das escolas públicas, como já foi destacado anteriormente.

Sem dúvida, o comportamento do movimento escolar de 2º Grau no Rio Grande do Norte expressa um sistema de ensino fragilizado, o que nos permite questionar sobre a qualidade do trabalho desenvolvido no seu âmbito e, ainda, sobre a sua relevância diante da população a que se destina. No mesmo sentido, o crescimento dos percentuais de evadidos reforça, igualmente, tal questionamento.

Região Sudeste

Minas Gerais

O desempenho quantitativo do sistema de ensino de 2º Grau no Estado de Minas Gerais, no período de 1972-1982, mostra que o contingente de jovens de 15 a 19 anos que teve acesso a esse nível de ensino aumentou aproximadamente duas vezes, tanto na rede pública quanto na particular. No entanto, o sistema abrigava, em 1972, apenas 10,9% da clientela na faixa considerada apropriada, apresentando, em 1982, um atendimento correspondente a 18,2%. Na rede pública, o atendimento a essa clientela variou de 4,6% a 7,5%, índices um pouco abaixo daqueles que representam a sua

absorção pela rede particular, 6,3% e 10,8% em 1972 e 1982, respectivamente.

Em Minas Gerais, é evidente a preponderância da rede particular em relação à rede pública. Os dados da Tabela XI mostram um acréscimo na taxa de atendimento da rede particular, enquanto, na rede pública, mesmo crescendo, a matrícula continua distante daquela. Em 1972, para cada 1.000 alunos de 15 a 19 anos matriculados na escola de 2º Grau, 423 pertenciam à rede pública e 577, à particular. Em 1982, decorridos dez anos, a diferença continua com certo significado: a taxa de atendimento das duas redes permanecia relativamente estável, apesar do aumento da matrícula de ambas. De cada 1.000 alunos em 1982, 411 frequentavam a rede pública e 589, a escola particular. Nesse mesmo ano, mais de 80,0% da população escolarizável de 15 a 19 anos encontrava-se fora da escola de 2º Grau.

As informações consideradas, a partir dos dados aqui sistematizados, apontam para uma contenção na rede pública de ensino de 2º Grau em Minas Gerais e uma contínua privatização desse nível de ensino.

Os índices de desperdício, expressos pela evasão e pela repetência, fazem parte do conjunto dos principais indicadores quantitativos da

seletividade do ensino de 2º Grau nesse estado. Esses índices mostram que a escola mineira de 2º Grau apresentou-se mais seletiva e mais excludente ao longo do período em estudo. O número de reprovações aumentou mais de duas vezes na rede pública, aproximadamente quatro vezes na rede particular e, no total, cresceu mais de 3,5 vezes, atingindo a 28.589 jovens de 15 a 19 anos. Nesse mesmo período, o comportamento da evasão não foi diferente: na rede pública, na particular e no total cresceu 3,4 vezes, em média.

Comparando-se os índices de evasão e reprovação das redes pública e particular, conforme a Tabela XII, sobressaem os da rede pública. Em 1972, a reprovação apresentou um percentual de 10,3% na escola pública e a evasão, de 8,5%; na particular, a reprovação foi de 5,6 e a evasão, de 7,9%. No final do período em estudo, 1982, a rede pública reprovou 16,7% e a evasão alcançou o índice de 15,9%; a escola particular teve 10,6% de reprovação e 12,0% de evasão.

A produtividade do sistema, tomada a partir dos índices de aprovação, decresceu nas duas redes de ensino, porém a rede particular continuou abrigando o maior número de alunos: no período, cresceu 107,2%, contra 97,0% da rede pública.

Tabela XI
Minas Gerais - Região Sudeste
Ensino de 2º Grau
População Escolarizável e Ecolarizanda 15 a 19 Anos por Dependência Administrativa
1972-1982

Anos	População de 15a 19 Anos	População Escolarizanda							
		Total		Rede Publica			Rede Particular		
		ABS.	%	ABS.	Relativo		ABS.	Relativo	
					%	Taxa		%	Taxa
1972	1.381.345	150.005	10,9	63.426	4,6	423	86.579	6.3	577
1982	1.667.853	304.389	18,2	124.959	7,5	411	179.430	10,8	589
Índice de cresc. 72/82	20,7%		102,9		97,0		-	107,2	-

Fonte: Relatório de Pesquisa: O Ensino do 2º Grau em Minas Gerais - caracterização o perspectiva» - Volume 1.

Tabela XII
Minas Gerais - Região Sudeste
Ensino de 2º Grau
Matrícula Total, Aprovação, Reprovação e Evasão por Dependência Administrativa
1972-1982

Anos	Matrícula Total	Rede Pública				Rede Particular			
		ABS.	Relativo (%)			ABS.	Relativo (%)		
			Aprov.	Reprov.	Evasão		Aprov.	Reprov.	Evasão
1972	150.005	63.426	81,2	10,3	8,5	86.579	86,5	5,6	7,9
1982	304.389	124.959	67,4	16,7	15,9	179.430	77,4	10,6	12,0
Índice de cresc. 72/82	102,9%	97,0%	-	218,6	271,6	107,2%			215,0

Fonte: Relatório de Pesquisa: O Ensino de 2º Grau em Minas Gerais - caracterização e perspectivas - Volume 1.

Os resultados da pesquisa, indiscutivelmente, sugerem que a democratização do ensino de 2º Grau no Estado de Minas Gerais não pode ser considerada nem mesmo no nível das limitações constatadas nos demais estados que compõem a amostra da pesquisa. A crescente privatização do ensino de 2º Grau e a fragilidade da produtividade evidenciada pelos índices de reprovação destacados corroboram esse fato.

Resta-nos a dúvida quanto às causas deste quadro. Serão provenientes da condição de classe de uma clientela que, em sua maioria, apesar de freqüentar a escola particular, faz isso às próprias expensas e em decorrência de um sistema público numericamente pouco expressivo? A nossa hipótese é de que a forma como a sociedade brasileira se organiza para produzir sua subsistência material e a posição que o aluno de 2º Grau ocupa nessa organização constituem variáveis significativas para a explicação da seletividade do ensino de 2º Grau, incluindo-se, nesse caso, a privatização desse nível de ensino em Minas Gerais.

Região Centro-Oeste

Goiás

No Estado de Goiás, a pesquisa registrou informações que demonstram as possibilida-

des de permanência e de aproveitamento escolar do aluno de 2º Grau, no período de 1971 a 1983.

A Tabela XIII é bastante ilustrativa do desempenho escolar naquele estado nos anos indicados, e reafirma, com os dados apresentados, que também em Goiás a contribuição da evasão para o quadro de desperdício do ensino de 2º Grau é mais relevante do que a da reprovação.

Em 1971, segundo a pesquisa, "... a taxa de evasão é de 6,1 % e a de aprovação de 89,9%, o que indica um Índice significativo de aproveitamento" (Costa, 1987, p. 24). Em 1975, embora a taxa de evasão aumente para 21,5%, evidenciando um abandono expressivo do curso, a taxa de aprovação aumenta para 95,2%, representando um aproveitamento quase total dos alunos que permanecem na escola.

Sempre em elevação gradativa, a taxa de evasão passa para 24,1% em 1980, enquanto a taxa de aprovação diminui para 88,2%, embora ainda mantendo-se em índices elevados. Comportamento semelhante é verificado em 1983, quando a taxa de evasão cresce para 26,7% e a da aprovação cai para 87,7%.

Complementando a informação com a análise do desempenho escolar no decorrer dos anos estudados, a Tabela XIII demonstra, ainda, que a taxa de evasão apresenta uma taxa de crescimento muito superior (1.387,1 %) àque-

Tabela XIII
Goiás - Região Centro-Oeste
Matrícula Inicial e Final, Evasão, Aprovação e Reprovação
1971 -197S- 1980 -1983

Anos	Matricula			Desempenho Escolar					
	Inicial	Final		Evasão		Aprovação		Reprovação	
		ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%
1971	24.834	23.306	93,8	1.528	6,1	20.954	89,9	2.352	10,1
1975	45.480	35.703	78,5	9.777	21,5	33.989	95,2	1.714	4,8
1980	77.419	58.744	75,9	18.675	24,1	51.823	88,2	6.921	11,8
1983	85.089	62.366	73,3	22.723	26,7	54.706	87,7	7.660	12,3
Índice de cresc. 71/83	242,6%			1.387,1%		161,1%		225,7%	

Fonte: Relatório de Pesquisa: O Ensino de 2º Grau: caracterização e perspectivas - Estado de Goiás - Volume I - 1987.

le evidenciado pela de aprovação (161,1%) a qual, por sua vez, também tem um crescimento inferior ao da de reprovação (225,7%) no período 1971-1983.

Quando analisado por rede de ensino (Tabela XIV), o desempenho escolar no estado de Goiás não apresenta discrepância significativa entre o comportamento das escolas públicas e particulares. Em 1975, a taxa e evasão corresponde a 21,3% na rede pública e a 21,8% na rede particular, evidenciando um desempenho praticamente idêntico, o mesmo ocorrendo com a aprovação.

Sobre esse fato, a equipe assim se expressa:

"É importante destacar que, dentro da rede pública, o sistema de ensino municipal apresenta uma taxa de evasão negativa (-27,3%), o que coloca essa dependência como a que apresenta o melhor desempenho no ano. Quanto à aprovação, as taxas das duas redes são também muito próximas, na rede pública (95%) e na particular (95,7%)." (Costa, 1987, p. 28)

Em 1980, a taxa de evasão decresce na rede pública (20,1 %) e se eleva, consideravelmente, na rede particular (38,2%). Tal situação é invertida em 1983, quando a rede pública tem a sua taxa de evasão elevada para 28,3% e a rede particular a tem reduzida para 23,0%.

Ainda no ano de 1980, as taxas de aprovação decaem em ambas as redes. Embora mantendo-se aproximadas, a rede particular apresenta um melhor aproveitamento, 91,2% para 87,0% da rede pública, indicando a existência de taxas de reprovação pouco expressivas em ambas as redes. Na rede pública, em 1983, a taxa de aprovação permanece decaindo (85,8%), enquanto o comportamento da aprovação na rede particular se eleva para 92,0%, o que mantém essa dependência administrativa como a detentora do Índice de melhor aproveitamento dos alunos. Nesse ano (1983), a rede pública apresenta a maior taxa de reprovação de todo o período estudado (14,2%).

Em síntese, no decorrer de quase uma década, o desempenho do ensino de 2º Grau, no Estado de Goiás, vem declinando, principalmente na rede pública, que acumula, para o período, índices de crescimento da evasão e da reprovação correspondentes a 153,0% e 394,4%, respectivamente, enquanto a aprovação cresce 57,3%. Embora com leves índices de recuperação no período e com índices inferiores àqueles observados na escola pública, também a rede particular demonstra declínio no seu desempenho. Assim, para um crescimento de 69,1% da aprovação, em quase uma década, a reprovação cresce 223,7%. Sobre o fato, a equipe responsável pela pesquisa em

Tabela XIV
Golea - Região Centro-Oeste
Enalno de 2ºGrau
Matricula Inicial e Final, Evasão, Aprovação e Reprovação por Rede de Ensino
1975- 1980- 1983

Anos	Matricula Inic.		Matricula Final				Evasão				Aprovação				Reprovação			
	Public.	Partic	Pública		Particular		Pública		Particular		Pública		Particular		Pública		Particular	
			ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%	ABS.	%
1975	31.392	14.088	24.691	78,7	11.012	78,2	6 701	21,3	3.076	21,8	23.454	95,0	10.535	95,7	1.237	5,0	477	4,3
1980	50.765	26.654	42.261	83,2	16 483	61,8	8.504	20,1	10.171	38,2	36 786	87,0	15.037	91,2	6.475	13,0	1.446	8,8
1983	59.955	25 134	43.003	71,7	19.363	77,0	16 952	28,3	5.771	23,0	36 887	85,8	17.819	92,0	6.116	14,2	1.544	8,0
Índice de cresc. 75/83	-							15,3		87,6		57,3		69,1		394,4		223,7

Fonts: Relatório de Pesquisa: O Ensino de 2ºGrau: caracterização e perspectivas - Estado de Goiás - Volume I - 1967.

Goiás concluiu:

"... na medida em que crescem muito mais as taxas de evasão e de reprovação que as de matrícula e aprovação, ó possível levantar-se a hipótese de um processo crescente de afunilamento do 2ºGrau em Goiás, tornando-o, paulatinamente, mais elitista (...) e a rede pública apresenta-se como a mais excludente." (Costa, 1987, p. 39)

Referindo-se ao desempenho escolar por série, o estudo desenvolvido em Goiás confirma a mesma tendência, já evidenciada em outros estados, de uma taxa de evasão maior na 1º série e menor na 3ª série.

Região Sul

Paraná

com exceção da cidade de Curitiba, onde o ensino de 2º Grau é prioritariamente particular, o que predomina, no Paraná, ó a oferta do ensino público. A absorção, pela escola pública, de 75,9% do total das matrículas, em 1978, confirma a participação privada como menos relevante (Tabela XV). Assim, de cada 1.000 alunos matriculados no 2º Grau, nesse ano, 241 eram da escola particular e 759 das escolas públicas. Situação semelhante ocorre nos anos de 1982 e 1984, com a matrícula pública correspondendo a 76,1% e 78,4%, respectiva-

Tabela XV
Paraná - Região Sul
Ensino de 2º Grau
Matrícula Total e por Dependência Administrativa
1978-1982-1984

Anos	Matrícula Total	Rede Pública			Rede Particular		
		ABS.	Relativo		ABS.	Relativo	
			%	Taxa		%	Taxa
1978	150.487	114.206	75,9	759	36.281	24,1	241
1982	170.645	129.869	76,1	761	40.776	23,9	239
1984	178.529	139.892	78,4	784	38.637	21,6	216
Índice de cresc. 78/84	18,6%	-	22,5	-	-	6,5	-

Fonte: Relatório de Pesquisa: O Ensino de 2ºGrau no Paraná - caracterização e perspectivas - Volume I - 1989.

mente, do total de matrículas de 2º Grau do estado. E ainda mais, enquanto a matrícula pública cresce 22,5% no decorrer dos anos estudados, a matrícula na rede particular eleva-se em 6,5% apenas. Em consequência, a taxa de participação das escolas particulares, no conjunto do sistema de ensino de 2º Grau, declina. E, em 1984, de cada 1.000 alunos matriculados no 2º Grau, no Paraná, 216 pertencem às escolas particulares e 784 às escolas públicas, como também é demonstrado pela Tabela XV.

Dentre os diversos componentes do sistema público de ensino, sobressai a contribuição da esfera estadual, que detinha, no ano de 1978, 93,9% das matrículas do sistema público de 2º Grau. Em 1982, a sua participação passa a ser de 95,4% e, em 1984, de 95,3%. (Zainko, 1989, p. 65)

Segundo as informações sistematizadas pela pesquisa,

"As razões para o predomínio da oferta caber à rede pública estadual de ensino de 2º Grau podem ser aqui somente levantadas no nível de hipóteses. A divisão de tarefas entre as esferas municipal e estadual conferiu à primeira a concentração de esforços no ensino das séries iniciais do 1º Grau, e em muitos municípios, no ensino superior. Outro fator a considerar é o caráter populista de que se reveste a criação de escolas, usada por grupos políticos com fins eleitoreiros, particularmente no período compreendido entre 60 e meados da década de 70. No nível da ideologia, na década de 70, a presença do Estado na oferta de educação de 2º Grau é reforçada pelos pressupostos da teoria do capital humano, que apontam o ensino médio profissionalizante como um rentável investimento, tanto individual como social. Finalmente, há que considerar as pressões, particularmente da classe média, pela expansão do ensino em nível de 2º Grau, visto como forma de ascensão social, enquanto via de acesso à Universidade. (...) Evidentemente, as hipóteses aqui apresentadas exigem estudos específicos, a serem desenvolvidos posteriormente." (Zainko, 1989, p. 52)

Apesar de contar com uma oferta predominantemente pública, ainda não é possível se afirmar a democratização do ensino no Paraná. Na verdade, "... a democratização da oferta de 2º Grau está a exigir um grande esforço do estado, à medida em que os problemas clássicos persistem: oferta insuficiente e qualida-

de insatisfatória." (Zainko, 1989, p. 61)

Sobre a insuficiência da oferta, é importante ressaltar-se que os 178.529 alunos matriculados, em 1984, correspondiam aproximadamente a 14,0% da população de 15 a 19 anos (Zainko, 1989, p. 51). Quanto à qualidade da oferta, a análise incide sobre o desempenho do ensino de 2º Grau, uma vez que a permanência e o sucesso do aluno na escola decorrem também da adequação do ensino que lhe é oferecido. Consequentemente, a ocorrência da evasão e da reprovação, ou o fracasso escolar, como é denominada, por tratar das oportunidades desperdiçadas, conduz, outrossim, ao questionamento sobre as condições sob as quais a oferta se realiza.

"Os dados apresentados mostram que os maiores problemas de fracasso estão na 1ª série, quando praticamente a metade dos alunos são reprovados e se evadem. A taxa de evasão na 1ª série é bastante significativa e vem crescendo sistematicamente, tendo passado de 21,6%, em 1978, para 30,2%, em 1982 (...); o mesmo aconteceu com a taxa de reprovação na 1ª série, que passou de 11,3%, em 1978, a 15,5%, em 1982; a aprovação na 1ª série decresceu de 62,1%, em 1978, para 50,8%, em 1982 (...)" (Zainko, 1989, p. 85)

Ao se referir ao que chama de desagregação da matrícula por rede de ensino, o estudo do Paraná ressalta que as taxas de aprovação mais significativas se encontram nas escolas públicas federais e nas particulares. Além de contarem com uma "... clientela com melhores condições de aprendizagem, determinadas pela sua posição de classe, que lhes confere melhores condições de vida, de experiências culturais e de experiência pedagógicas" (Zainko, 1989, p. 72), tanto as escolas federais quanto as particulares, principalmente as primeiras, contam com condições mais adequadas de ensino. Por sua vez, são as escolas públicas estaduais as que detêm os maiores índices de evasão e reprovação. Funcionando em condições de precariedade, atendem a uma clientela, na sua maioria, de nível socioeconômico mais baixo.

Mais uma vez, a condição social do aluno parece interferir na regularidade do seu processo de escolaridade, levando-nos a insistir sobre o questionamento já ressaltado: é possível se falar em democratização plena do ensino em uma sociedade em que as oportunidades sociais são desigualmente distribuídas?

Santa Catarina

Para a equipe que desenvolveu a pesquisa no estado de Santa Catarina, a capacidade de a escola de 2º Grau catarinense reter o seu alunado é problemática:

"É a evasão que pode ser responsabilizada pelo grande Índice de exclusão dos alunos, somada ao também elevado grau de reprovação. Essas duas mazelas da escola apontam para sérios problemas quanto ao aproveitamento escolar." (Scheibe, 1989, p. 6)

Estabelecendo uma relação entre o que ocorre no interior da rede pública de ensino e no da rede particular, a equipe afirma:

"Em termos bastante gerais, é possível constatar que é maior a evasão de alunos nas escolas de 2º Grau da rede pública estadual. Na rede particular, tanto a evasão quanto a repetência são um pouco menores do que na rede pública." (Scheibe, 1989, p. 77)

Sobre o fluxo escolar, a pesquisa indica uma perda significativa de alunos ao longo da sua escolaridade de 2º Grau em Santa Catarina: "Dos 44.988 alunos que ingressaram na 1ª série do 2º Grau em 1981, 21.426 alunos chegaram à 3ª série em 1983, representando uma perda de alunos de 51,71 %". (Scheibe, 1989, p. 7)

Analisando as perdas por rede de ensino durante o período estudado pela pesquisa, constata-se que a rede privada apresenta uma maior capacidade de reter o aluno na escola, evidenciando diferenças expressivas, segundo o ressaltado pela equipe em seu relatório:

"... em 1980, a rede particular conseguia promover 71,36% de seus alunos, contra 58,65% na rede pública, cujos índices de evasão e repetência giraram em torno de 33,83%, enquanto na rede particular foram de 24,40%. Em 1984, a correlação se mantém, havendo apenas um pequeno aumento na percentagem de promoção, outra vez, na rede particular, diminuindo, conseqüentemente, o Índice de evasão e repetência nesta rede, que fica, então, em 22,27% contra 35,41% na rede pública. É importante ressaltar que, neste período, 1980-84, houve um aumento de 27,98% de matrículas na rede pública e uma diminuição de 17,90% no atendimento por estado pela rede privada (...)" (Scheibe, 1989, p. 7)

Quando analisadas por série e por rede de ensino, as perdas indicam que o maior índice de evasão e reprovação ocorre na 1ª série, independentemente da dependência administrativa da escola. Assim, em 1984, as escolas públicas alcançavam os índices de 31,5% e 17,1% de evasão e repetência, respectivamente, na 1ª série. Nessa mesma série, as escolas particulares apresentavam índices correspondentes a 27,6% de evasão e 8,6% de repetência. Sem dúvida, a tendência confirmada pela pesquisa é de diminuição desses índices nas séries subseqüentes, principalmente na 3ª série, quando a evasão e a reprovação caem, em ambas as redes, para 11,5%, na pública, e 11,9%, na particular.

Das informações relatadas, conclui-se que a evasão, mais do que a repetência, impõe-se como a principal responsável pela expulsão dos alunos da escola de 2º Grau em Santa Catarina. Mais uma vez, a questão da democratização do ensino defronta-se com um sistema de ensino incapaz de oferecer condições para a permanência do aluno na escola, e à problemática do ingresso soma-se, também em Santa Catarina, a precariedade da garantia do sucesso para a escolaridade de 2º Grau, embora se saiba que os males característicos da improdutividade do sistema de ensino não sejam decorrentes especificamente da problemática escolar, mas resultantes das múltiplas distorções que fazem o sistema social brasileiro.

3 - PARA A CONTINUIDADE DO DEBATE

O desempenho quantitativo do ensino de 2º Grau nos estados que representam a amostra trabalhada expressa a fragilidade da democratização do sistema educacional brasileiro. Apesar disso, constata-se uma expansão das oportunidades educacionais de 2º Grau, principalmente daquelas sob a responsabilidade do poder público, com exceção do estado de Minas Gerais e da cidade de Curitiba, onde a predominância do atendimento situa-se na rede privada de ensino. Nos distintos períodos estudados pelos diversos estados, nas duas décadas consideradas (70 e 80), houve uma expansão da oferta do ensino de 2º Grau, acompanhada de uma publicização da mesma. De fato, a expansão e a publicização desse nível de ensino cresceram na maioria dos estados. Mesmo em Minas Gerais, onde a privatização do ensino de 2º Grau é bastante expressiva, a

rede pública vem apresentando índices de crescimento maiores do que os da rede privada. No entanto, somente uma análise exageradamente otimista poderia prever, a partir da expansão e da publicização constatadas, uma tendência à democratização do ensino de 2º Grau no Brasil. Na verdade, a expansão e a publicização ocorridas estão longe de caracterizar a democratização do ensino de 2º Grau no País. Aumentar o número de escolas e de matrículas não implica obrigatoriamente democratização. No âmbito educacional, o preciso que se considere a população atendida e aquela que, na faixa etária apropriada, não tem acesso à escola nem mesmo ao 1º Grau. Também, torna-se imprescindível atentar para o fato de que a permanência do aluno na escola continua sofrendo, com a evasão e a repetência e com as causas das mesmas, principalmente as da evasão.

Desmistificando, assim, a pretensa democratização do ensino de 2º Grau, destacamos algumas das várias distorções indicadas pela pesquisa, a partir dos dados apresentados.

a) Em alguns estados, como o Pará e o Rio Grande do Norte, a expansão não garantiu a oferta do ensino de 2º Grau em todos os municípios da unidade federada. Em outros, como Pernambuco, por exemplo, a expansão não garantiu a criação de novos espaços físicos suficientes para atender à demanda. É freqüente a prática de aproveitamento dos espaços das escolas do 1º Grau. No Rio Grande do Norte, e também em Santa Catarina, parte da oferta é realizada através das escolas da CNEC, que reforçam o número de unidades particulares, mas funcionam com a ajuda financeira do poder público estadual, atendendo a uma clientela, em sua grande maioria, proveniente das chamadas classes populares.

b) Na escola de 2º Grau, não se encontra a maioria da população na faixa etária recomendada teórica e legalmente - 15 a 18 ou 19 anos. No Pará, cerca de 23,1% dos jovens de 15 a 19 anos estavam fora da escola de 2º Grau em 1976, e, em 1984, o percentual de alunos fora da faixa correspondia a 45,8%. No Rio Grande do Norte, em 1983, o déficit de escolaridade entre os jovens de 15 a 18 anos era de 63,6% e, em 1985, passou para 64,0%. Nesse mesmo estado, em 1985, a escola de 2º Grau abrigava apenas 10,4% dos 46,0% dos alunos entre 15 e 18 anos que se encontravam freqüentando a escola regular. No Estado de Minas Gerais, em 1982, mais de 80,0% da população

escolarizável não tinha acesso à escola de 2º Grau. No Paraná, em 1984, somente 14,0% dos jovens de 15 a 19 anos, estavam matriculados no 2º Grau.

c) Paralelamente à expansão e à publicização da oferta de 2º Grau, cresceram a evasão e a repetência, tanto na rede pública quanto na particular e, na maioria dos estados, decaíram os índices de aprovação. A evasão foi considerada, em muitos estados, como a principal causa da exclusão do aluno da escola de 2º Grau. Os pesquisadores de Pernambuco afirmam que, naquele estado, a evasão reduziu os efeitos positivos da expansão. A evasão, de fato, desvaloriza a expansão e a produtividade do sistema escolar, mas acreditamos que ela não seja a causa, mas a consequência da própria condição de classe do aluno. É uma imposição das condições materiais de sobrevivência do jovem brasileiro, em sua maioria.

O estudo mostra que, internamente, cada estado pesquisado apresenta diferenciações no ritmo de crescimento das vantagens e distorções que compõem o desempenho do ensino de 2º Grau, mas, em conjunto, essas especificidades imprimem unidade ao sistema educacional de 2º Grau nos diversos estados. Nesse sentido, retomamos o exemplo da cidade de São Paulo, com expressiva oferta de ensino de 2º Grau particular e onde mais de 80,0% da clientela trabalha durante o dia e estuda à noite. Isso significa que esse aluno constitui clientela potencial da escola pública, mas não a freqüenta por falta de vagas, e que a distribuição das oportunidades educacionais não é propriamente democrática.

As características do desempenho educacional desenhado a partir desses elementos permitem uma outra constatação: em que pese a importância da expansão e da publicização da oferta do ensino de 2º Grau na maioria dos estados que dão corpo à pesquisa, esse nível de ensino continua seletivo e excludente. Essa constatação nos conduz à confirmação do que vem sendo apontado pelas ilustrações empíricas sistematizadas ao longo deste trabalho: a não-democratização do ensino de 2º Grau no Brasil.

Introduzindo esta análise, afirmamos que a democratização do sistema educacional não pode ser pensada fora das possibilidades de democratização da sociedade. Afinal, a educação não é um fato isolado. Afirmamos, ainda, que a escolaridade de uma dada população depende, também, de sua qualidade de vida,

e essa qualidade tem a ver com o acesso das pessoas à riqueza produzida por elas mesmas. Para que isso aconteça, é necessário que sejam socializados os privilégios econômico-sociais e culturais da sociedade e não a miséria, como demonstram os dados sistematizados inicialmente sobre a concentração de renda no Brasil nas décadas em que se situa a pesquisa (Tabela I). A concentração da riqueza nas mãos de poucos, dentre as distorções que impõe, cria, também, um grande número de jovens que necessitam, cada vez mais, da oferta de ensino público para a realização da sua escolaridade. Os dados da pesquisa mostram que a expansão e a publicização do ensino de 2º Grau estão longe de atender à maioria dos jovens de 15 a 18 ou 19 anos. Mostram, ainda, expressivos índices de evasão, cujas raízes, no nosso entendimento, não são encontradas no sistema educacional, e, sim, nas desigualdades sociais. É lamentável e pouco promissor, para o sistema educacional, que, no final da década de oitenta, a distribuição da pobreza continue crescendo.

Sobre a questão da distribuição da riqueza, a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo - Fiesp -, em trabalho recentemente divulgado, afirma que, no Pós-Guerra, o Brasil teve substanciais melhoras no nível de renda de sua população. Essas melhoras, no entanto, estão acompanhadas do aumento das desigualdades na distribuição dessa renda. Ainda, segundo a Fiesp, dentre os países listados pelo Banco Mundial, o Brasil é o único onde os 40,0% mais pobres da população dispõem de 9,4% da renda total do País, enquanto os 10,0% mais ricos dispõem de 47,5%. Em 1985, 15,0% das famílias brasileiras viviam ganhando até quatro salários mínimos, e 35,0% sobreviviam com renda inferior a meio salário mínimo. Em seu relato, a Fiesp (1990) constata que apenas 17,0% da população pobre se encontra nas áreas metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Belo Horizonte, Recife, Salvador, Fortaleza, Belém, Porto Alegre e Curitiba. Metade desses 17,0% se encontra em São Paulo. Essas áreas convivem com índices expressivos de população jovem e, apesar do crescimento da oferta de ensino de 2º Grau, todos não têm acesso a esse nível de ensino, em vista de sua exclusão das melhorias materiais de vida. (Fiesp, 1990)

Dados trabalhados pelo IBGE, resultantes da PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios - confirmam o quadro desalenta-

dor da distribuição da renda no País no início e no final da década de 80. A Tabela XVI desenha uma amostra da situação com a qual vivemos.

Parece-nos suficiente afirmar que a situação apresentada pela Tabela XVI indica que os pobres vêm ficando cada vez mais pobres e os ricos cada vez mais ricos. Isso sem falarmos das diferenciações que configuram a pobreza nas diferentes regiões do País, como no Nordeste, por exemplo, ou do desemprego e das dificuldades provenientes da política econômico-social do atual momento brasileiro.

Num contexto de tão desastrosa situação econômica e social, a democratização do ensino de 2º Grau não poderia ser diferente do quadro evidenciado pelos dados aqui sistematizados. Na verdade, a análise ora desenvolvida nos conduz para uma aproximação da hipótese que relaciona a expansão da oferta escolar, bem como o acesso e a permanência na escola de 2º Grau, à política social brasileira e à condição de classe da clientela demandante desse grau de ensino. Essa hipótese, contudo, não invalida a crença de que ao poder público cabe uma resposta às necessidades de acesso à escola de 2º Grau de quantos a ela aspirarem.

Tabela XVI
Amostra da Distribuição de **Renda**
Entre a População Brasileira
1981 -1989

População	Percentual de Renda	
	1981	1989
50% mais pobres	13,4	10,4
10% mais pobres	0,9	0,6
5% mais ricos	33,4	39,4
1% mais rico	13,0	17,3

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), PNAD de 1989. Publicado in: Veja, v. 23, n. 46, p. 42-45, nov. 1990.

É tarefa dos partidos políticos, dos sindicatos e dos profissionais da educação comprometidos com a socialização do saber sistematizado, lutar pela oferta do ensino público para todos e em todos os níveis, como prioridade social. É lógico que apenas o acesso à escola não resolve o problema da permanência nela e, menos ainda, a questão da concentração

de renda; mas a história moderna não mostra nenhum avanço civilizatório tendo a maioria da população alheia à principal função da educação formal: a transmissão do saber sistematizado.

Finalmente, convocamos os que fazem a escola de 2º Grau brasileira para a continuidade do debate sobre a dimensão quantitativa de sua democratização, em conexão com os demais aspectos relevantes, a fim de propiciar a descoberta de caminhos que possibilitem à escola atender à sua responsabilidade de assegurar o êxito da escolaridade oportunizada, pelo menos àqueles que nela permanecem.

4 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Mabel A. B. et al. **O ensino de 2º grau no Brasil:** caracterização e perspectivas - Estado de Pernambuco. Recife: [s.n.], 1989/mimeo. Relatório final de pesquisa.

ALMEIDA, Maria Doninha. O ensino de 2º grau no Rio Grande do Norte: democratização ou estagnação? **Educação em Questão**, Natal, v.2/3, n.2/1, p.50-62, jul.1988/jun.1989.

_____. O ensino de 2º grau e a ilusão da cidadania outorgada pelo estado: esboço para uma reflexão. **Em Aberto**, Brasília, V.8, n.41, p.29-33, jan./mar. 1989.

ALVES, Gilberto Luiz. As funções da escola pública. **Novos Rumos**, São Paulo, v.5, n.16, p.89-112, 1990.

ALVES, Maria Helena Moreira, **estado e oposição no Brasil:** 1964-1984. Petrópolis: Vozes, 1984.

BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

CAMPOS, Marlusi de Barros et al. **O ensino de 2º grau no estado do Pará:** caracterização e perspectivas. [S.l.: s.n.], 1987. v.1. Relatório de pesquisa.

COSTA, Darcy (Coord.). **O ensino de 2º grau:** caracterização e perspectivas - estado de Goiás. Goiânia: [s.n.], 1987. v.1. Relatório de pesquisa.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **O ensino de 2º grau no estado de São Paulo:** caracterização e perspectivas. [S.l.: s.n.], 1983. Relatório síntese.

FREITAG, Bárbara. Política social e educação. **Em Aberto**, Brasília, v.4, n.27, p.1-15, jul./set. 1985.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética.** Trad. por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LENIN, Vladimir I. **O estado e a revolução.** Trad. por Aristides Lopo. São Paulo: Hucitec, 1978. v.1.

LIVRE para crescer: proposta para um Brasil moderno. Sumário Executivo. São Paulo: Cultura Ed. Associados, 1990. Documento Fiesp.

LUSCHER, Ana Zuleima de Castro, MAFRA, Leila Alvarenga. O ensino de 2º grau em Minas Gerais: expansão e desenvolvimento (1971-1984). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.68, n.160, p.584-615, set./dez. 1987.

MAFRA, Leila Alvarenga et al. **O ensino de 2º grau em Minas Gerais:** caracterização e perspectivas. Belo Horizonte: Fundep/UFMG, 1985. Relatório de Pesquisa, v.2: Dados por rede de ensino.

_____. O ensino de 2º grau em Minas Gerais: diferenciação, contenção e privatização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.3, p.27-38, jun. 1986.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã I:** crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, Bruno Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas. 3.ed. Trad. por Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. São Paulo: Martins Fontes, [19-].

MEDEIROS, Dione Violeta (Coord.). **O ensino de 2º grau no Rio Grande do Norte:** caracterização e perspectivas. Natal: UFRN/CCSA/Deped, 1987. mimeo. Relatório de pesquisa.

SCHEIBE, Leda et al. **O ensino de 2º grau no Brasil:** caracterização e perspectivas — estado de Santa Catarina. Florianópolis: [s.n.], 1989.

TAVILE, José Ricardo. Novos padrões tecnológicos, competitividade industrial e bem-estar social: perspectivas brasileiras. **Economia Política**, V.9, n.3, p.43-67, jul./set. 1989.

TRANCOS e barrancos: levantamento do PNAD

mostra um país cruel na partilha da renda mas capaz de produzir melhorias. **Veja**, São Paulo, V.23, n.46, p.42-5, nov. 1990.

VIEIRA, Sofia Lerche. Compromisso social e educação. **Em Aberto**, Brasília, v.4, n.27, p.28-38, jul./set. 1985.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag et al. **O ensino de 2º grau no estado do Paraná:** caracterização e perspectivas. [S.l.:s.n.], 1989.

Capítulo III

Protagonistas do ensino de 2º grau no Brasil: alunos e professores

Ednar Carvalho Cavalcanti
Mabel Ann B. de Albuquerque
Péricles Luiz S. de Souza

1 - INTRODUÇÃO

A análise de leis que regulam o ensino toma forma, ganha corpo tão somente quando contextualizada histórica e politicamente. Compreender as consequências, apreciar a direção que foi dada à educação formal significa estabelecer inter-relações, explicitar as forças políticas em jogo, marcadas, por sua vez, por uma ideologia. Assim, a análise do ensino de 2º Grau no Brasil, na década de 80, supõe a compreensão das transformações processadas na educação brasileira, como, por exemplo, o crescimento da matrícula, marcada por uma maior presença — ainda que discreta — das camadas populares, e o crescimento das evasões e das reprovações, correspondente, no primeiro caso, a todo um esforço da população para ter acesso ao saber veiculado na escola, e, no segundo caso, à falta de vontade política do poder constituído para equacionar a questão da escola pública para todos, bem como para resolver problemas advindos dessa maior frequência.

Contrapor-se à dicotomia quantidade *versus* qualidade como uma das explicações para o Índice acentuado de reprovações e de evasões exige uma análise do processo econômico, mesmo que não seja extensa. com o "milagre econômico", contava o jovem, aluno da nova modalidade de ensino, ao mesmo tempo propedêutica e profissionalizante, obter um emprego, estabilizar-se financeiramente, e, no modelo de desenvolvimento adotado, isso se alcançaria com investimento pessoal, obtendo um certificado de nível médio.

Contrapor-se, ainda, à dicotomia qualidade do ensino público *versus* qualidade do ensino particular inclui a compreensão também da questão econômica, embutida na distribuição das verbas públicas, cujo percentual, no orçamento da União, foi decrescendo, gradativamente, ao longo das últimas décadas. Essa redução agrava-se com a aplicação de parte desses recursos, sob diferentes formas, no se-

tor privado, prática amparada legalmente na Constituição de 1967 e na atual (1988).

Pretendendo apreender as questões pertinentes à qualidade do que ocorre na escola, ao nível e como o saber é nela veiculado, tomaram-se, como objeto de estudo, o professor e o aluno, e, como pano de fundo teórico, a concepção dialética do ensino. Assim, dentro dessa concepção, o que se passa na escola está dinamicamente intrincado com o que se passa na sociedade, da qual é parte; é nela que se dá o embate político, em que emergem as contradições típicas da sociedade de classes, da sociedade capitalista brasileira. No dizer de Snyders (1977, p.105-106):

"A escola não é um feudo da classe dominante; ela é um terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada. Ela é terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que se passa na escola reflete a exploração e a luta contra a exploração. Ela é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial; mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. A escola é uma instabilidade, mais ou menos aberta, a nossa ação."

Essa análise do que se passa na escola inclui necessariamente, no dizer de Gadotti (1990, p.180), "explicitar... os elementos internos, as contradições no interior do indivíduo e da própria instituição educacional".

Compor a análise dentro deste quadro das contradições, em que se interpenetram as forças extra e intra-escolares, conduziu ao estudo dos atores que vivem o processo de ensino nas escolas de 2º Grau no Brasil. Objetivou-se traçar o perfil do estudante, contemplando sua origem socioeconômica e suas características individuais, tentando explicitar a dinâmica interferencial entre o tipo de clientela e o tipo de ensino ministrado, ampliando os parâmetros que balizam a discussão sobre rede de

ensino *versus* qualidade de ensino.

Delinear o perfil do professor, considerando seus dados pessoais (idade, sexo, estado civil), sua formação profissional (graduação e atualização), permitirá, segundo se entende, inseri-lo no contexto adverso em que se encontra o trabalhador da educação e analisar a questão da qualidade de ensino levando em conta esses elementos.

Por último, admitiu-se que apresentar resultados do estudo conjunto e comparativo, entre diferentes estados, daqueles que contracenam tendo como palco a escola do 2º Grau e como argumento a construção da cidadania, pode representar um subsídio valioso à compreensão do que se vem passando nesse nível de ensino e à busca de novos caminhos que, percebe-se, só serão encontrados na vivência das contradições e com a participação efetiva da sociedade civil.

2 - PERFIL DO ALUNO DO ENSINO DE 2º GRAU NO BRASIL

O processo de redemocratização do País como um todo desde o final da década de 70, fruto de um movimento da sociedade civil, fez-se acompanhar de uma participação crescente e insistente dos diferentes segmentos sociais, no sentido de construir aquele mesmo processo, internamente, em seus setores.

As contradições inerentes à sociedade capitalista provocam avanços e recuos em relação às conquistas sociais. No campo educacional, não tem sido diferente.

As décadas de 70 e de 80 foram, na área educativa, enriquecidas pela luta dos educadores que, permanente e sistematicamente, procuraram analisar o quadro do sistema educacional e, à medida que espaços iam sendo reconquistados, ultrapassaram a apreciação crítica para interferir, no nível de projetos e de ações. Em diversos estados da Federação foram realizadas experiências, planos de governo estaduais e municipais buscaram o caminho do desmonte de uma realidade escolar adversa às camadas populares.

A tentativa de romper as amarras impostas à educação brasileira se deu em diferentes níveis e esferas. Essa busca de ruptura vem sendo efetivada tanto na esfera legislativa, com a elaboração e promulgação da nova Constituição e com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em fase de aprovação, quanto no cotidiano da escola, mas

em quaisquer das instâncias com a participação direta e indireta dos educadores.

Os subsídios para as transformações pretendidas e necessárias vêm sendo construídos pelos pensadores da educação ao longo das duas décadas referidas, através de pesquisas e estudos.

Entende-se que a referência ao crescimento da matrícula é insuficiente para apontar a democratização do ensino de 2º Grau. É essencial que se conheça, também, o tipo de clientela, configurando-a no País, impondo-se, assim, a necessidade de um estudo atualizado, abrangente, revelador do que existe e, a partir disso, provocador de uma revisão de posições conduzindo a mudanças que interfiram positivamente na qualidade do que se realiza no ensino formal.

Parte da população estudantil que vem integrando, mesmo de modo incipiente, o ensino de 2º Grau, procede das camadas menos afortunadas economicamente e encontra, na maioria das vezes, uma escola despreparada para recebê-la.

Para caracterizar melhor essa clientela que assomou ao ensino de 2º Grau, procedeu-se a análises, foram cotejados os dados obtidos neste estudo com outros realizados em décadas anteriores, buscando-se compreender a maior participação desse segmento da sociedade na vida recente da educação brasileira, mais precisamente na década de 80, reportando-se para isso à sua inserção histórica no nível de ensino em apreço. Para tanto, considerou-se a diferenciação de sua inclusão nas redes de ensino por gênero, idade, origem social e turno, questões capazes de favorecer a compreensão de um dos indicadores da democratização do ensino de 2º Grau - tipo de clientela atendida.

2.1 - Diferenciação por origem social

Como é do conhecimento daqueles que, formal ou informalmente, conhecem os preceitos constitucionais quanto à obrigatoriedade de oferta do ensino público e gratuito para todos e acompanham o crescimento da luta da população por mais escolas, a expansão da matrícula vem-se dando não necessariamente por um cumprimento tácito das determinações legais, mas, sobretudo, por um movimento organizado, ainda que incipiente, dos que delas necessitam.

A oferta de maior número de vagas no setor público não se tem feito acompanhar de

um nível de qualidade compatível com o compromisso que deveria ter a escola de formar indivíduos que dominassem o saber veiculado na sociedade e assim pudessem ocupar seu espaço como cidadãos. A construção coletiva da cidadania tem como um de seus *locus* a escola, à medida que, no seu cotidiano, a presença sistemática do aluno favorece as múltiplas oportunidades de discernimento do que são seus direitos e o espaço de luta para conquistá-los. Verifica-se que tanto na rede pública quanto na particular essa construção, mesmo quando sugerida nos objetivos do macro e do microplanejamento, em geral sucumbe ante os entraves do dia-a-dia, expressos sob diversas formas, desde a definição dos conteúdos, da metodologia, até as relações de poder que perpassam toda a vivência intra e extra-escolar. A intra-escolar, tal como a interação e participação ou não nas decisões dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica, e a extra-escolar, como a interdependência entre a escola e as diversas instâncias superiores (Secretaria de Educação, conselhos estaduais, etc.) e a sociedade civil em geral.

A tentativa de compreensão do que representou, de fato, para o processo de democratização do ensino, o crescimento da matrícula, que é uma de suas faces, conduziu, de imediato, à necessidade de traçar o perfil do jovem que, no Brasil, vem compondo sua clientela.

Entende-se que qualquer conclusão, mesmo que provisória, em função da dinâmica da sociedade, provocada pela rapidez do avanço científico e tecnológico, exige o desvelamento da origem socioeconômica do aluno. Neste trabalho, o balizamento dessa origem teve como referenciais os níveis de escolaridade e de ocupação paternos e a renda familiar.

Partindo dos dados obtidos do estudante brasileiro do 2º Grau dos meados dos anos 80, tem-se revelações significativas que denunciavam a situação das pessoas que o frequentam, podendo-se apresentar, à sociedade, sua identidade socioeconômica, que, por sua vez, é determinante de fatores outros intervenientes no processo ensino-aprendizagem e na predição do grau de sucesso do aluno quanto ao domínio do saber que aí é oferecido.

A definição da origem social do aluno a partir da ocupação paterna foi feita de modo diferenciado nos diversos estados da amostra deste estudo. Objetivando equacionar os dados para facilitar a análise do conjunto da situação, fez-se um alinhamento dos mesmos a par-

tir da listagem ocupacional organizada pela Fundação João Pinheiro¹, de Minas Gerais, que reúne as ocupações em nove grupos assim definidos:

1. Proprietários: comércio, indústria, serviços. Altos cargos de supervisão e direção, cargos políticos, diplomáticos e do poder judiciário.
2. Profissionais liberais e técnicos de nível superior.
3. Cargos médios e supervisão, direção, inspeção e administração.
4. Técnicos de nível intermediário.
5. Ocupações não manuais de rotina.
6. Supervisão de trabalho manual na produção.
7. Ocupações manuais especializadas.
8. Ocupações manuais não-especializadas, auxiliares e aprendizes de ocupações manuais especializadas.
9. Outras ocupações.

No processo de análise das informações sobre as ocupações paternas, algumas classificações ficaram prejudicadas devido à insuficiência das descrições fornecidas pelos alunos. Algumas especificidades e detalhes não foram informadas e, muitas vezes, constituíam peças fundamentais para elevar ou rebaixar a posição de uma ocupação nas nove categorias da listagem. Em algumas ocasiões, utilizou-se a escala de ocupação produzida pelo IBGE, como auxiliar nessas decisões. Não obstante tais contratempos, para feito dessa análise e caracterização ocupacional da família dos alunos, a listagem utilizada e os dados fornecidos mostraram-se bastante satisfatórios.

Para facilitar o estudo, procurou-se reagrupar as oito categorias que se apresentaram definidas e com dados significativos em três grupos ou camadas mais amplas: superior, média e inferior, muito embora essa nomenclatura não satisfizesse totalmente. Na ausência de um critério metodológico mais adequado, optou-se por manter os três grupos estabelecendo-se os seguintes limites entre eles: no grupo ou camada superior, foram reunidos os pais cujas ocupações se enquadraram nos grupos 1, 2 e 3 da listagem. A camada média cor-

¹ A listagem ocupacional da Fundação João Pinheiro, de Minas Gerais, difere basicamente da escala de prestígio de Hutchinson (1960) revista por Gouveia e Havighurst (1969), pela subdivisão de alguns níveis, porém as ocupações permanecem na mesma posição daquela de Gouveia nas três camadas mais amplas - superior (alta), média, inferior (baixa). Isso permite, sem maiores dificuldades, comparações entre estudos que anteriormente usaram a escala de Gouveia.

responde às ocupações localizadas nos grupos 4 e 5 e, finalmente, na inferior estão os grupos ocupacionais 6, 7 e 8.

Iniciando a análise dos dados, observou-se que, em relação à posição ocupacional dos pais, os estados apresentam diferenças significativas. De um modo geral, essa situação mostra-se em condição mais elevada em Minas Gerais e no Rio Grande do Norte, onde 42,2% e 40,3%, respectivamente, estão situados na faixa superior. Divergem, entretanto, esses estados, quanto ao tipo de ocupação predominante, pois, nesse nível, encontram-se pais que são preferencialmente empresários do comércio em Minas Gerais e, que no Rio Grande do Norte, desempenham cargos administrativos, embora, também no comércio.

Já em Goiás e em Pernambuco constatou-se que apenas 14,5% e 7,8%, respectivamente, dos estudantes têm pais que exercem ocupações situadas na faixa superior. Nesses estados, ainda, 30% deles situam-se na faixa ocupacional média, notando-se uma maior concentração para os auxiliares de escritório e contabilidade. Nessa mesma camada, é pequena a participação em Minas Gerais (14,5%) e no Rio Grande do Norte (19,2%), salientando-se, nesses dois estados, as funções burocráticas de escritórios.

A camada inferior, que se caracteriza pelas ocupações manuais, reúne um maior contingente de pais em Goiás (62,4%) e em Pernambuco (51,4%), sendo que, em Minas Gerais e no Rio Grande do Norte, apenas cerca de 35% dos pais estão nessa faixa.

O Paraná coloca-se numa posição intermediária em relação a Minas Gerais e ao Rio Grande do Norte, de um lado, e Pernambuco e Goiás, de outro. Apresenta uma distribuição mais equilibrada, pelas três faixas sociais, mas é preciso esclarecer que foi o estado em que apareceu um grande número de pais localizados fora das três categorias mais amplas, cujas ocupações regulares não puderam ser identificadas através das informações obtidas no relatório da pesquisa. Tal fato, evidentemente, deve ter influenciado na situação apresentada.

De um modo geral, o quadro obtido nesse trabalho merece atenção, pelo que significa em relação à democratização das oportunidades educacionais.

Os resultados encontrados em Minas Gerais e no Rio Grande do Norte reforçam o privilégio no ensino de 2º Grau de grupos ou camadas mais aquinhoadas econômica-

mente, indicando os dados que, pelo menos em Minas Gerais, as características ocupacionais das famílias de origem dos alunos do 2º Grau não passaram por grandes transformações nos últimos dez anos. Em 1979, Mafra, utilizando-se da mesma listagem de ocupação, obteve em Belo Horizonte uma distribuição bem semelhante à atual: 43,5% dos alunos pertenciam a famílias com ocupações no grupo superior; 24,4% com ocupações no grupo intermediário e 32,2% reuniam ocupações manuais ou similares.

O caráter de seletividade social do ensino de 2º Grau em Minas Gerais e no Rio Grande do Norte não se afasta do perfil nacional, mas contradiz radicalmente a direção bem mais igualitária encontrada no processo de sua expansão em estados como o Rio de Janeiro, São Paulo e Pernambuco, entre outros.

A atual realidade educacional desse grau de ensino em Minas Gerais e no Rio Grande do Norte apresenta fortes indícios de ainda estar sujeita a uma ordem social sustentada hegemonicamente por grupos de maior poder político e econômico.

Já em Pernambuco, tomando-se como referência o nível ocupacional dos pais, constata-se que a origem social do estudante de 2º Grau vem sofrendo progressivas transformações nos últimos 20 anos. O confronto dos resultados atuais com os dados derivados da pesquisa de Gouveia e Havighurst (1969) e Costa (1982), demonstrado no quadro a seguir, revela que os jovens atualmente matriculados constituem um grupo menos selecionado, sugerindo tal diferença a existência de uma relativa ampliação das oportunidades de acesso de jovens oriundos das camadas de situação econômica inferior.

Comparação percentual entre os Concluintes do segundo ciclo do Ensino Médio, os egressos e os Concluintes do Segundo Grau, relacionados com o nível de ocupação dos pais nos anos de

Nível de Ocupação dos Pais (prestígio social)	1963*	1976**	1985***
	%	%	%
Alta	28,0	16,2	7,8
Média	55,0	40,4	37,7
Baixa	17,0	34,9	51,4
Mal definida		8,5	3,1
Total	(419)	(1.181)	(1.438)

Fonte: (*) GOUVEIA, A. J. e HAVIGHURST, R. (1969, p.65); (**) COSTA, Marileide de C e ALBUQUERQUE, Mabel A. B. (1982, p. 62); (***) ALBUQUERQUE, Mabel A. B.; CAVALCANTI, Ednar; SOUZA, Péricles L. S. de. (1986, p.83).

Entretanto, vale ressaltar que tais oportunidades para indivíduos cujos pais desempenham atividades de baixo prestígio ainda são muito reduzidas, o que fica evidente quando se comparam os resultados aqui encontrados com aqueles atinentes à população economicamente ativa.

Essa comparação demonstra que certos grupos ocupacionais, ou categorias, fazem-se representar no corpo discente do ensino deste grau em número reduzido, claramente, em proporções menores que as correspondentes à sua participação na população do País.

No dizer de Fernandes (1966), a integração no ensino de todos os grupos sociais, indistintamente, representa a salvaguarda da ordem democrática.

Desse modo, o ensino formal cujo *locus* é a escola deverá garantir não somente o aperfeiçoamento individual do jovem, mas igualmente e sobremaneira, a observância civil aos princípios democráticos e ao processo contínuo e, às vezes, acelerado de transformações sociais.

O que se depreende, nesta pesquisa, é esse papel social que o ensino de 2º Grau, no Brasil, ainda resiste em assumir.

Entendendo-se que a apreciação da ocupação dos pais seria insuficiente para a análise do perfil da clientela, procedeu-se à abordagem de seu nível de escolaridade.

Constatou-se que mais da metade deles conseguiu, no máximo, concluir o curso primário: 67,5% em Goiás, 59,6% em Pernambuco, 59,9% no Rio Grande do Norte e 59,9% em Santa Catarina, com exceção de Minas Gerais, onde apenas 47,1% dos pais interromperam seus estudos até esse nível de ensino. Contudo, as diferenças encontradas entre os estados não contrastam o suficiente, a ponto de representarem quadros isolados, pois os pais dos alunos haviam atingido apenas um nível mínimo de escolarização.

Alunos cujos pais, em matéria de instrução, pelo menos se lhes equiparam, ou seja, concluíram o antigo 2º ciclo do curso médio (atual 2º Grau) ou mesmo superaram esse nível, constituem uma pequena minoria. Estão representados com 18,7% em Goiás, 20,4% em Pernambuco e 15,5% no Rio Grande do Norte. Mais uma vez, Minas Gerais afasta-se dos demais estados, por apresentar um percentual (34,2%) mais elevado de pais com instrução igual ou superior à dos filhos. De qualquer modo, a maior parte dos estudantes em todos os estados exibe uma experiência escolar não conhe-

cida por seus pais, ocupando uma posição superior à da geração paterna, em matéria de educação formal.

Em que medida esses resultados refletem a propalada democratização do ensino, apontada pelos discursos governamentais? Ou seja, até que ponto se encontram, atualmente, nas escolas de 2º Grau, estudantes oriundos de faixas da população que até recentemente eram excluídas do ensino formal, antes de atingir essa escola?

A permanência das características excludentes desse nível de ensino pode ser constatada quando são comparados os dados acima descritos com os dos censos de 1970 e 1980, referentes à escolarização da população em geral. Verifica-se, então, que o nível de instrução do pai do aluno que cursa o 2º Grau é superior ao da população como um todo, principalmente no que diz respeito à conclusão de curso universitário. Além do mais, a porcentagem de jovens com pais com um baixo nível de escolaridade não se apresenta suficientemente elevada a ponto de indicar um crescimento democratizante real do 2º Grau, demonstrando que a seletividade do sistema educacional não vem diminuindo substancialmente entre essas duas décadas.

Além disso, a comparação das descobertas da atual pesquisa com as obtidas por Gouveia e Havighurst (1969) revela que a proporção de alunos que atingiram nível de instrução superior ao do pai não difere significativamente nos dois momentos. Tal fato denota que a democratização constitui uma meta ainda a se concretizar, já que permaneceu praticamente inalterada nos últimos 25 anos, ainda que tenha sido ampliada quando se compara a situação entre as décadas de 50 e de 60.

Por sua vez, a ascensão educacional do aluno do 2º Grau não reflete, necessariamente, uma mobilidade entre gerações na escala social, ou seja, não houve mudança socioeconômica de uma geração a outra da mesma família, pois o que se constata é consequência, em grande parte, do aumento das matrículas que esse nível de ensino alcançou nas últimas décadas. É preciso também salientar que a ascensão mostra serem os estudantes oriundos de famílias que, na sua maioria, não apresentam escolaridade acima do primário. A importância desse dado reside nas grandes dificuldades que o aluno que conseguiu, a duras penas, permanecer no sistema educacional vivencia numa escola cujo planejamento e práticas edu-

cacionais não levam em conta sua origem. Um possível indicador dessa situação pode ser as baixas taxas de sucesso denunciadas pelos elevados índices de repetência e, principalmente, evasão encontrados no 2º Grau. Nesta pesquisa foi constatado que mais da metade dos matriculados são excluídos, sendo mais significativo o índice de evasão do que o de reprovação.

Em relação à renda familiar, a falta de homogeneidade de procedimentos e a rara coincidência da fusão de diferentes respostas do questionário elaborado nos vários estados só permitiu, diretamente, a comparação dos resultados da renda familiar entre Minas Gerais e o Rio Grande do Norte. Há ainda informes de natureza semelhante, a serem apreciados isoladamente, sobre a renda mensal auferida pelo pai no Paraná, e sobre a renda *per capita* da família, em Pernambuco.

Nas cinco faixas de renda familiar informadas, temos o seguinte quadro: as famílias que recebem até cinco salários mínimos representam, aproximadamente, 21,2% dos entrevistados em Minas Gerais; no Rio Grande do Norte, nessa mesma faixa de renda, são quase 64,9% as famílias aí situadas. Acima de cinco até dez salários mínimos é a variação que compreende a segunda faixa de renda familiar, e aí temos 28,2% das famílias dos estudantes mineiros contra apenas 8,5% daquelas dos potiguares.

Tomando-se a distribuição obtida da renda familiar, e considerando a ocupação paterna dos alunos, constatamos que o estudante do 2º Grau em Minas Gerais provém de lares de camadas média e alta que conjuntamente representariam 64,8% dessa população. Os alunos que, pela renda indicada, podem ser caracterizados como provenientes das camadas populares não chegam a compreender um grupo muito representativo, na escola de 2º Grau em Minas Gerais (35,2%), ao contrário do que acontece no Rio Grande do Norte, onde se encontram mais de 60% nesta faixa.

Um outro indicador de renda vem dos dados da pesquisa do Paraná. Levando em consideração apenas a renda do pai do aluno, na qualidade de chefe de família, constatou-se que 47,3%, quase a metade desses pais, recebiam até cinco salários mínimos mensais; na segunda faixa, entre cinco e até dez salários mínimos, situavam-se 27,8% nas três últimas faixas de renda, ou seja, entre dez e quinze salários (12,2%), entre quinze e vinte (6,4%) e

acima de vinte (9,2%).

Um último indicador é trazido dos dados de Pernambuco. A renda *per capita* das famílias dos alunos apresenta as seguintes concentrações: na faixa até um salário mínimo, há 36,8% das famílias, sendo que, destas, 21,3% auferem até meio salário mínimo. Na faixa que se inicia acima de um e vai até cinco salários mínimos, situam-se 17,4% das famílias. A última faixa, que se situa acima de cinco salários mínimos, detém apenas 0,4% do total das famílias dos entrevistados.

Vê-se, assim, que a situação econômica é bem mais precária no Rio Grande do Norte, em Pernambuco e no Paraná. Entretanto, quando se considera que cerca de 70% dos assalariados brasileiros, com registro em carteira, encontram-se na faixa de até cinco salários mínimos, e que metade desses trabalhadores ganha até três salários, pode-se seguramente afirmar que a escola de 2º Grau, no País, sobretudo em Minas Gerais, a partir dos dados fornecidos pelo seu alunado, ainda não alcançou os níveis de democratização desejados.

Para as camadas populares, o 2º Grau permanece uma instância educacional ainda inacessível à maioria.

De um estado para outro, há especificidades decorrentes da situação econômica e das políticas governamentais. Em alguns casos, há semelhanças entre estados geograficamente distantes, mas próximos na questão de absorção de pessoal no setor produtivo. Percebe-se que a clientela do ensino de 2º Grau não representa, ainda, pelo seu perfil aqui apresentado, a maioria do povo brasileiro. Apesar de estar integrando pessoal cujos pais têm níveis de escolaridade insuficiente e de ocupação de baixo prestígio, ainda excluem uma grande maioria, oriunda de famílias que trabalham na economia informal, ou que exercem subempregos ou, mesmo, que estão desempregadas.

2.2 - Diferenciação por gênero

Historicamente, a participação do homem e da mulher no processo sistematizado e formal de ensino no Brasil, em quaisquer dos modos em que esse processo se tenha apresentado, não se deu em igualdade de condições no que se refere ao momento e à forma.

No período colonial, a mulher teve sua educação limitada à aquisição de habilidades manuais (coser, lavar, bordar...) e à formação de valores morais e religiosos, nos recolhimentos

e conventos.

"Na civilização portuguesa não havia lugar para instrução feminina, considerada verdadeira herança social. O ideal de educação feminina circunscrevia-se exclusivamente às prendas domésticas." (Saffiotti, 1977, p. 189)

Quando, no Império, surgiram as primeiras leis sobre o ensino primário, definindo sua gratuidade e extensividade a todos, a mulher foi, então, duplamente contemplada: foi permitida a frequência de meninas nas classes do curso primário, embora não se aceitasse a co-educação e, ainda, abriu-se um espaço oficial para a profissionalização feminina, de vez que só se permitiam preceptores do mesmo gênero dos seus alunos.

Entretanto, apesar da primeira lei do ensino (1827) ter representado um avanço ao reconhecer a necessidade de instrução para a mulher, incorporou as diferenças de educação entre os gêneros. Os currículos das escolas primárias masculinas e femininas continuaram valorizando, para a mulher, o ensino do coser e bordar, em detrimento da instrução propriamente dita.

Ademais, apesar de pelo menos no nível da lei o ensino elementar ter se tornado gratuito e universal, durante o Império, a maioria das mulheres permaneceu fora das poucas escolas que surgiram no período. E aquelas meninas que a elas tiveram acesso receberam um ensino de baixa qualidade, bem inferior àquele ministrado aos meninos estudantes, notadamente devido à incompetência do corpo docente feminino, que não apresentava, de forma mais acentuada que o masculino, em sua quase totalidade, a mínima qualificação para o exercício do magistério.

Em relação ao ensino secundário, a situação da mulher era mais precária ainda. Esse ensino funcionava, no Império, através do sistema de aulas avulsas, para as quais, em geral, não se pensava em enviar as mulheres, de vez que o caráter propedêutico desses cursos não atingia as expectativas vigentes em relação à educação feminina. A única escola secundária oficial do Império (Colégio Pedro II) atendia exclusivamente a estudantes do gênero masculino.

A partir de meados do século XIX, devido à pressão de algumas províncias, dada a desqualificação do corpo docente das escolas públicas e particulares, surgiram as primeiras escolas normais, voltadas para a preparação de mestres para o magistério primário, tendo seu número aumentado substancialmente na segun-

da metade desse século.

Essas escolas, no entanto, não nasceram com as características dos colégios secundários; seus currículos reproduziam os conteúdos do ensino primário, a eles juntando uma iniciação pedagógica ainda bastante elementar.

Recebendo, inicialmente, uma clientela masculina e feminina, em regime de lições alternadas, essas escolas logo passaram a ser frequentadas, predominantemente, por mulheres, representando praticamente a sua única possibilidade de prosseguir nos estudos.

A educação das jovens das camadas economicamente superiores, sobretudo urbanas (que já aspiravam a um nível educacional mais elevado), fazia-se em suas próprias casas ou em internatos que surgiram na Corte e em algumas capitais, sob a orientação de professoras, em geral européias. A mulher continuava, porém, a receber uma educação diversa da ministrada aos homens. Esses frequentavam uma escola secundária que pretendia preparar para o curso superior, enquanto aquelas permaneciam sujeitas a uma educação direcionada ao lar.

Os poucos estabelecimentos de educação feminina que se decidiram a oferecer cursos completos e regulares de instrução secundária, notadamente nas décadas de 1860 e 1870, não lograram atrair uma quantidade suficiente de alunas e fecharam ou reformularam os cursos, adaptando-os aos papéis considerados próprios, pela sociedade, ao gênero feminino. No final da década de 1870, os colégios secundários religiosos, católicos e protestantes, passaram a desempenhar um papel fundamental na educação das meninas.

com o advento da República, apesar da secularização do ensino, permaneceu marcante a presença da Igreja Católica, não só devido ao número de estabelecimentos de ensino sob sua tutela, mas, também, pela orientação que pretendia imprimir à educação brasileira.

As mulheres, particularmente, sofreram a influência católica, por constituírem clientela por excelência dos cursos secundários dos colégios religiosos. Esses cursos, por não se equipararem aos oficiais, impediam a realização profissional da mulher e não permitiam o acesso aos cursos superiores.

Até 1930 a mulher não se fez representar no ensino secundário em proporções elevadas. As escolas normais, apesar de quantitativamente insuficientes em todo o País, em decorrência do pouco número de escolas secundárias ofi-

ciais e do tipo de ensino nelas transmitido, foram parte essencial da instrução feminina, ao contribuírem para a sua profissionalização e desenvolvimento cultural, embora tivessem caráter terminal.

Após 1930, para se cursar a Escola Normal, tornou-se necessário o ginásio completo. Esse pré-requisito favoreceu a população feminina, pois, além de prolongar o seu período de escolarização, possibilitou a entrada das mulheres em, pelo menos, parte do ensino secundário.

A elevação do número de alunos dos cursos secundários do País, segundo Fernando de Azevedo, quadruplica entre 1930 e 1936, crescendo neles, substancialmente, o número de moças (Azevedo, 1944, p. 409).

Entretanto, seu acesso ao curso secundário propedêutico permanece ainda, durante muitos anos, restrito e concentrado em poucos ramos.

A adoção, pelo Brasil, do modelo capitalista industrial, que se deu, por sinal, com grande atraso, comparativamente aos países desenvolvidos, e a intensa urbanização do País, sobretudo a partir da década de 50, ampliaram consideravelmente o setor terciário da economia. As ocupações desse setor, em geral, por exigirem um grau médio de escolarização e serem consideradas, pela sociedade, mais apropriadas também às mulheres, podem explicar, em grande parte, a crescente participação feminina no ensino secundário.

A participação por gênero, no ensino do 2º Grau, levando em consideração os nove estados analisados por esta pesquisa, sempre mostrou a inferioridade do percentual de alunas em relação ao dos alunos; isso é verdadeiro e linear até a década de 50.

As estatísticas da década seguinte irão apontar uma tendência estável de reversão desse quadro. Aliás, já em meados da década de 50, enquanto Rio Grande do Norte, Pernambuco, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e São Paulo acompanhavam as proporções da maioria nacional, os estados do Pará e do Maranhão iniciavam a abertura do caminho a novas tendências que começavam a se instalar e invertiam a participação dos gêneros no 2º Grau em relação ao País: 50,2% no Pará e 56,7% no Maranhão eram a presença feminina na sua matrícula.

Confirmando essa tendência, em 1966, dados do SEEC-MEC (1977) indicam um ligeiro predomínio, em nível nacional, da presença feminina na escola (50,7%).

Obviamente, permaneciam divergências entre um estado e outro, no que concerne a essas proporcionalidades de participação dos gêneros na matrícula do 2º Grau e, entre eles, São Paulo, Paraná e Goiás continuaram a apresentar, em suas estatísticas de então, a tradicional supremacia do elemento masculino. Pesquisa realizada em São Paulo aponta que, até meados da década de 80, a presença de alunos do sexo masculino (54,0%) mantém-se superior à das alunas (43,0%) (Franco, 1984, p. 52).

O movimento ascendente que evidencia a crescente presença feminina nas matrículas do 2º Grau na maioria dos estados da Federação confirma-se e avança gradualmente nas décadas sucessivas (1970 e 1980). Essa pesquisa, realizada entre 1984 e 1987, apresenta dados que demonstram a discreta superioridade percentual feminina, embora mantendo-se variações de estado para estado: Minas Gerais com 54,2%; Goiás com 58,9%; Paraná com 52,0%; Santa Catarina com 58,7% e Pernambuco com 54,3%.

Saffiotti (1977), Mello (1977) e Lewin (1977) chamaram a atenção sobre a maior participação das mulheres no ensino de 2º Grau nas regiões menos desenvolvidas do País, sendo esse fato interpretado como resultante da prática existente na nossa sociedade de vincular o elemento masculino, o mais precocemente possível, ao mercado de trabalho. Em contrapartida, há maiores dificuldades, regra geral, para as mulheres serem absorvidas por esse mesmo mercado, o que tenderá a adiar, o mais possível, a sua incorporação em inúmeras áreas de atuação.

Os dados da atual pesquisa sugerem que o fator desemprego entrou em cena e passou a homogeneizar o maior acesso da população feminina em comparação à masculina, na matrícula desse nível de ensino, independentemente do desenvolvimento da região do País em que a escola esteja inserida, alterando a tendência acima referida por aqueles autores. Inclusive São Paulo, onde atualmente ainda predomina a maioria de matrículas de jovens do gênero masculino, vem demonstrando, há anos, a sua inserção na tendência nacional de gradualmente ir incrementando o número de alunas, aumentando a participação percentual das mesmas ano após ano, de forma aparentemente irreversível, na escola de 2º Grau. Essa evolução pode ser claramente percebida ao se observar o crescimento linear, década após década, das estatísticas que apontam

a presença feminina na escola.

É provável que, dentro da tradição socioeconômica do nosso País, os núcleos e regiões significativamente desenvolvidos do ponto de vista econômico, além de integrarem, em seu mercado de trabalho, a quase totalidade da mão-de-obra masculina, também chegavam a absorver um grande contingente de mulheres, especialmente mais jovens. É possível que isso determinasse inferioridade numérica do elemento feminino na escola de 2º Grau dessas regiões, em função da sua mais extensa jornada de trabalho diária, uma vez que ela acrescentava às suas tarefas no emprego as obrigações de seu papel social na esfera doméstica. Sem nenhum tempo disponível, um significativo contingente de jovens mulheres ficava alijado dessa escola. A presença masculina era, portanto, maioria. Tal encaminhamento só conhece reversão, nessas regiões de maior desenvolvimento econômico, a partir do refluxo dos efeitos do chamado "milagre econômico" brasileiro.

A respeito da participação de crianças e jovens na força de trabalho, Spindel (1989) lembra que estatísticas oficiais apontam uma gradativa e significativa redução de oferta de emprego para os mesmos. Se até 1979 a propensão foi de absorção acelerada de tal mão-de-obra, em 1980, detectou-se um esfriamento até a inversão do quadro, de 1981 em diante. Entre 1980 e 1984, segundo essa mesma fonte, "...as oportunidades de emprego para esses trabalhadores se reduzem em mais de 35%" (Spindel, 1989, p.9).

É ainda Spindel, em sua análise da incorporação do jovem na força de trabalho por setor produtivo, que demonstra a retração de participação feminina no terciário, afirmando: "Entre as mulheres, a proporção declina de 7,0%, em 1981, para 5,0% em 1984". Também no secundário, informa a autora, tem havido mudanças na participação feminina,

"... Nas atividades industriais, mantém-se alta a utilização de meninas e adolescentes nas vagas destinadas ao sexo feminino, porém a taxas declinantes de participação: 18,2% em 1981, 17,2% em 1982, 14,9% em 1983 e 14,0% em 1984." (1989, p.31)

Desse modo, nas regiões mais desenvolvidas do País, em termos econômicos, a mulher, especialmente a jovem, começa a ocupar o espaço educacional que lhe era devido pela sociedade; hoje, então, as vagas do ensino de 2º

Grau são partilhadas de igual para igual entre os dois gêneros, guardadas as peculiaridades, em todas as regiões, conforme foi constatado neste estudo.

2.3 - Diferenciação por idade

Na análise das características pessoais da clientela do 2º Grau em relação à idade, é preciso que se considere a legislação vigente, que prevê o início da escolarização entre os 6 e 7 anos. Tomando-se por base essa referência, a faixa normal ou teoricamente esperada para o término do 2º Grau seria entre 17 e 18 anos de idade. Entretanto, fatores excludentes que atuam dentro e fora da escola impedem que um quantitativo bastante significativo de jovens, no País, cursem a escola sem reprovação ou interrupções. Dentre os alunos que interrompem seus estudos, muitos não chegam nem a concluir o 1º Grau, enquanto parte considerável abandona a escola ao seu término, impelida, por suas precárias condições de vida, a ingressar bem cedo no mercado de trabalho. Dentre estes últimos, muitos retornam à escola anos mais tarde, acreditando que a continuação dos estudos possibilitará o acesso a melhores empregos.

Apesar das dificuldades que se impõem a grande parte da população, esperava-se encontrar, no 2º Grau, uma maioria de estudantes na faixa-etária prevista oficialmente para sua conclusão, porquanto os que permanecem tendem, ainda, a ser de origem socioeconômica mais elevada e, portanto, com uma trajetória escolar mais regular.

Os dados, entretanto, indicam, com pequenas variações, que é relevante o quantitativo de estudantes que se encontram atrasados em relação ao teoricamente desejável. Mais da metade em Pernambuco (57,2%), Goiás (54,4%) e no Rio Grande do Norte (51,7%) e cerca de 42,0% em Minas Gerais estão cursando a 3ª série com idade de 19 anos e mais. Mostram também os resultados que as porcentagens de alunos com idade até 18 anos, em geral, revelam-se extremamente baixas: 5,8% em Minas gerais; 9,0% em Pernambuco; 8,0% em Goiás e 12,4% no Rio Grande do Norte.

A situação, por rede de ensino, indica diferenças entre os alunos que freqüentam a escola pública e a particular. Na primeira, destaca-se uma clientela com idade superior a 19 anos, como se pode ver pelos dados encontrados em Pernambuco (59,3%), Goiás (60,3%) e no Rio Grande do Norte (57,5%); na segunda, é

relevante o percentual de jovens com idade considerada ideal, notadamente no Rio Grande do Norte (86,6%). Contudo, análise mais detalhada da clientela por rede de ensino, realizada em alguns estados, mostra que os estabelecimentos particulares noturnos das grandes cidades abrigam os jovens mais velhos. Esse fenômeno é observado, claramente, em Belém e no Recife, onde se encontram, respectivamente, 88,8% e 80,1% de alunos com idade acima de 19 anos, cursando o 2º Grau nessas escolas e nesse turno. Tal fato parece não ser característica de regiões menos desenvolvidas, pois Franco (1980, p. 19) também encontrou um número maior de estudantes mais velhos nas escolas particulares noturnas de São Paulo.

Em parte, a seletividade da rede pública, através da exigência de horário de entrada, sem um planejamento específico relativo às peculiaridades da clientela, vem impelindo os jovens, com idade teoricamente mais avançada, a frequentar a escola particular noturna situada nos bairros populares da periferia urbana. Todavia, os problemas relacionados à distorção idade/curso, no 2º Grau, não podem ser atribuídos exclusivamente à escassez de vagas na escola pública ou ao atraso nos estudos devido à incompetência do ensino de 1º Grau.

Parece que na base está o fator econômico, que empurra o jovem muito cedo para o mercado de trabalho, devido às precárias condições de vida de sua família, precisando, por isso, contribuir diretamente para o orçamento doméstico. Muitas vezes, o trabalho precoce representa a possibilidade de continuar seus estudos, posteriormente, no momento em que, conseguindo um emprego melhor, puder custeá-los.

2.4 - Diferenciação por turno

A frequência aos turnos diurno e noturno revela-se equilibrada entre os alunos do 2º Grau, com algumas variações, nos diversos estados aqui considerados.

Os estudantes estão mais presentes nos cursos noturnos nos estados de Santa Catarina (51,9%), Goiás (51,9%), Pernambuco (50,8%). Em Minas Gerais, destaca-se uma frequência maior de alunos durante o turno diurno (52,7%), explicável talvez por sua melhor situação sócio-econômica.

A distribuição dos alunos por turno revela a existência de mecanismos de seletividade so-

cial também no Interior da escola, que aparece em toda sua perversidade quando se observa uma expressiva participação do aluno do noturno em escolas particulares, nos estados de Minas Gerais (50%) e Pernambuco (30%).

Tal distribuição parece indicar que a rede particular de ensino já não constitui o local, exclusivo e privilegiado, de atendimento aos grupos sociais economicamente favorecidos.

A presença mais acentuada dos estabelecimentos particulares no atendimento ao aluno do noturno verifica-se a partir da demanda por escolarização por parte das camadas sociais das periferias urbanas, formadas, basicamente, de alunos trabalhadores, e é fruto do histórico descaso do Governo em relação ao ensino público, tanto no que se refere à superação do déficit de atendimento, quanto à definição de diretrizes capazes de estabelecerem um patamar de qualidade que justifique, para o aluno, sua permanência na escola até a conclusão do curso.

Desde seus primórdios, o ensino noturno vem atendendo a uma clientela que, em quaisquer das redes de ensino que frequenta, apresenta condições de vida mais precárias que aquela matriculada nos cursos que funcionam durante o dia. Dados de Santa Catarina e Pernambuco mostram que os alunos do noturno são de origem socioeconômica mais baixa, na sua maioria filhos de trabalhadores não qualificados, de pequenos proprietários e de trabalhadores semi-qualificados, aliando trabalho e estudo no seu cotidiano.

Em Pernambuco, a análise dos resultados por rede de ensino mostrou que os mais velhos e mais pobres fazem seu curso à noite em escolas particulares leigas, situadas em bairros populares. É certo que os alunos dessas escolas conseguiram o acesso ao 2º Grau em uma condição de evidente desigualdade em relação àqueles que frequentam o diurno, em estabelecimentos, provavelmente, de melhor qualidade de ensino.

Ademais, sofrem as conseqüências de uma estrutura educacional organizada de modo particularmente insatisfatório para o aluno do noturno, em decorrência da ausência de uma política condizente com as suas condições e peculiaridades.

Assim, tanto no que se refere aos recursos humanos, ou seja, professores, técnicos, diretores, pessoal administrativo, quanto à infra-estrutura, não tem havido o delineamento de um modelo adequado à clientela que atende. Até

hoje, encontram-se muitos dos cursos que funcionam à noite utilizando espaços improvisados ou, no mínimo, aproveitados do turno diurno, portanto, nem sempre adequados às exigências ambientais essenciais à oferta de um ensino que seja incontestavelmente de qualidade. Reforçando as más condições, suas aulas são ministradas por professores que, diante dos baixos salários, são obrigados a lecionar diferentes disciplinas em diferentes escolas e, ainda, em mais de um turno, portanto, em precárias condições pessoais.

Tem havido, então, ao longo da história da educação no Brasil, uma relação direta entre a frequência, pelo jovem, aos cursos no período da noite e sua inserção precoce no mundo do trabalho. Conforme estudos desenvolvidos recentemente por Carvalho (1989), essa inserção vem-se dando tanto de modo direto, quando exerce uma ocupação remunerada, como indiretamente, quando, fazendo trabalhos caseiros, facilita a participação de outras pessoas da família no mundo do trabalho, tendo parte ou todo o seu salário incluído no orçamento familiar.

O quadro, ao longo da história remota ou recente, não foi revertido, podendo-se até dizer que foi agravado, à medida que a legislação não define um tratamento pedagógico específico para os cursos noturnos. Do ponto de vista administrativo, a organização do horário de entrada e de saída para as aulas pode ser um exemplo do não-atendimento às necessidades da clientela. Quando muito, viabiliza-se a aceitação da chegada do aluno após o horário estabelecido para o início das aulas. Em uma escola da região metropolitana do Recife, por exemplo, na ocasião da coleta de dados da pesquisa, constatou-se uma iniciativa, explicitada como solução, que consistia em identificar com um crachá aqueles alunos comprovadamente trabalhadores, para que pudessem diariamente chegar atrasados para a primeira aula. Quando se indagou quais os procedimentos adotados pela escola, junto a esses alunos, para que pudessem incorporar os conhecimentos e vivenciar experiências enriquecedoras em função das aulas perdidas, a resposta foi de que cabia ao aluno adquirir, dos colegas, as anotações feitas por estes, durante a aula, sobre os conteúdos, tarefas, etc. Acredita-se que essa situação seja comum a muitas outras escolas em outros estados. Quando se toma como parâmetro a prática pedagógica, parece mais crucial a desconsideração da vivência

do aluno enquanto componente, na sociedade, da população economicamente ativa. Em geral, o conhecimento, os conteúdos programáticos, os exemplos práticos veiculados na escola noturna são descolados daquela vivência, não retratam o cotidiano do jovem trabalhador, mas, sim, a ausência de um pensar e de um fazer próprios ao turno, gerando consequências negativas, amplamente discutidas pelos educadores nas duas últimas décadas.

A má qualidade do ensino de 2º Grau permeia as diferentes redes e dependências administrativas e os diferentes turnos, embora possa apresentar nuances, diferenças, decorrentes, quase sempre, da origem socioeconômica da clientela. Muitos dos fatores apontados anteriormente representam a face interna, intra-escolar, da problemática causadora da má qualidade, a qual influencia os fenômenos de evasão e reprovação, tão acentuados e sistemáticos em nosso sistema de ensino. Sendo a face interna tão somente uma daquelas que podem explicitar as distorções do ensino de 2º Grau, Carvalho (1989, p.50) afirma que:

"... o que os alunos e professoras não chegam a compreender claramente é que o curso é fraco por motivos que extrapolam a dinâmica interna da escola e não constituem característica exclusiva dos cursos que funcionam à noite. E porque não percebem, continuam a se portar como vítimas, já que tanto os que ensinam como os que são ensinados sentem a inutilidade do tempo e do esforço dispendidos."

Quando se muda o ponto referencial explicativo da má qualidade do ensino oferecido, da causa (divisão em classes sociais) para seu efeito (aluno trabalhador), esclarece a mesma autora, dá-se como solução paliativa um tipo de discriminação camuflada, pela via do cuidado especial ou proteção, o que leva o estudante a uma atitude de submissão e acomodação que não aponta para a transformação social. uma vez aceita a incapacidade do aluno trabalhador, não se refaz o caminho de análise e intervenção no real. A escola continua seu trabalho seletivo, no qual o critério da divisão da sociedade em classes tem dificultado uma estruturação e organização curricular condizente com as condições e necessidades do aluno trabalhador.

2.5 - Diferenciação na trajetória escolar

Traçar o perfil dos estudantes do ensino

de 2º Grau exige a incursão em sua trajetória escolar, com vistas a obter subsídios à compreensão de outros dados que interferem em seu sucesso ou fracasso.

Os estudantes que constituíram, neste estudo, a amostra dos estados brasileiros representam uma geração escolar essencialmente estável quanto ao espaço geográfico em que realizaram seus estudos da 1ª a 8ª série. A maior parte conclui esse nível de ensino em escolas situadas nas mesmas localidades onde estavam cursando o 2º Grau. Em Pernambuco, 82,5% dos alunos concluíram o 1º Grau no Grande Recife e 14,7% em outros locais fora desse limite. Na Grande Belo Horizonte, os estudantes consultados constituem, também, uma geração essencialmente urbana, pois 87,2% terminaram ali sua escolarização inicial. Em Goiás e no Rio Grande do Norte, da mesma forma, é elevada a permanência dos estudantes durante os dois níveis de ensino na mesma cidade. Em Goiás, apenas 12,5% dos entrevistados da capital haviam terminado seus estudos anteriores fora de Goiânia, sendo os alunos do interior mais estáveis ainda; somente 1,6% dos entrevistados haviam concluído a primeira parte de seus estudos em outra localidade que não aquela onde cursavam a parte terminal.

Em Minas Gerais, que apresenta dados considerando não só o estado ou município, mas incluiu informações sobre a rede de ensino na qual os jovens concluíram o 1º Grau, nota-se um trânsito destes entre as diferentes redes, durante o desenrolar do curso. Ali, no decorrer da escolarização inicial, observou-se que 54,5% do alunado passou, pelo menos uma vez, pela escola pública estadual; 20,3% pela escola pública municipal e 1,2% pela pública federal. Do restante, 42,6% passaram pela escola particular e 2,1% por outros tipos de escola.

Essa trajetória demonstra, por um lado, uma passagem mais acentuada do aluno do 1º Grau entre as escolas públicas, alternando-se a permanência ora em estabelecimentos estaduais, ora em municipais. Por outro lado, indica, também, a crescente presença da rede particular nesse grau de ensino, ocupando os espaços não preenchidos pelo setor público. Nesse sentido, cabe ressaltar que o sistema de ensino público municipal apresenta-se ainda deficitário em oferta de vagas, embora, pela legislação em vigor, devesse ser o principal responsável pelo 1º Grau.

No Paraná, estado que também apresentou dados sobre as condições em que se deu a

escolaridade básica, constatou-se que, entre os alunos de 2º Grau das escolas particulares, 41,0% eram oriundos de cursos de 1º Grau pertencentes a essa rede, e 48,0% provieram de estabelecimentos públicos estaduais. Tais dados, num estado cujo ensino de 2º Grau tem como maior rede mantenedora a do ensino particular, evidenciam que os jovens se encaminham para ela provavelmente por julgarem

que essas escolas oferecem um ensino mais qualificado e concentram as maiores probabilidades de sucesso no vestibular.

A expansão e a melhoria do ensino público gratuito em todos os níveis necessitam, pois, ser concretizadas, para garantir ao cidadão brasileiro um de seus direitos fundamentais. A situação atual, além de deficitária, corrobora uma desigualdade inaceitável, que atinge de forma mais direta o cidadão de classe menos favorecida. Este se vê penalizado duplamente, ou seja, pela negação do direito a uma educação pública para a qual contribuiu com impostos pagos ao Estado e por arcar novamente, e quando pode, com os custos educacionais junto à rede particular de ensino.

3 - PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO DE 2º GRAU NO BRASIL

O professor, enquanto uma das faces do processo ensino-aprendizagem, constata-se, vem sendo descurado, ao longo da história da educação no País, em questões que vão desde o descumprimento dos planos de cargos e salários às distorções nos contratos de trabalho; desde sua inadequada e insuficiente preparação às péssimas condições de trabalho na escola. Essa gama de problemas que se ampliam, complexificam e se avolumam vem expressando a ausência de uma política educacional para o País, que deveria, necessariamente, para atender aos mínimos reclamos da população, contemplar a formação e o aperfeiçoamento permanente do pessoal docente, oferecendo-lhe condições de trabalho e dignidade enquanto pessoa e profissional.

Ao tomar como referência o ensino de 2º Grau no Brasil, o presente estudo incluiu, entre seus objetivos, o conhecimento sobre esse protagonista do ensino: o professor.

Assume-se que a autonomia do docente deve ser recuperada, que se lhe devolva a competência de compreender o processo educativo como um todo e de nele interferir, e que ele seja, portanto, responsável pelo trabalho inte-

grado de planejamento, produção e transmissão do conhecimento.

Para tanto, é preciso que se conheça seu perfil, desde características pessoais como idade, sexo e estado civil, até sua formação e atualização. Parecem constituir, essas características pessoais, além de seu nível e tipo de formação, elementos diferenciados fundamentais à compreensão do quadro caótico existente nesse grau de ensino, já apontado, sob outros ângulos, em diversos estudos, para que sejam buscadas alternativas que, no seu cerne, incluam uma reversão das condições detectadas.

3.1 - Diferenciação por gênero

Os achados da pesquisa demonstram que os professores contratados pelas escolas de 2º Grau no Pará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná e Goiás distribuem-se diferencialmente por gênero, idade e estado civil.

No que se refere ao gênero, o docente apresenta-se em situação variada entre os diversos estados da amostra, ou seja, mais da metade é do gênero masculino em Minas Gerais (59,2%) e no Rio Grande do Norte (58,5%), prevalecendo também os homens em Santa Catarina; em Pernambuco e no Paraná, os docentes se repartem equitativamente (50,0%), entre os gêneros. Em Goiás e no Maranhão, constata-se maior presença das mulheres.

Estudos divulgados na década de 60 revelavam uma predominância masculina de docentes no ensino secundário no País (Moreira e Havighurst, 1965; Gouveia e Havighurst, 1969). Entretanto, estatísticas divulgadas pelo SEEC-MEC (1978) apontam uma modificação nesse quadro, revelando que o número de professoras no 2º Grau começou a aumentar progressivamente no País nas últimas décadas, passando de 52,8%, em 1970, a 86,5%, em 1978.

As mudanças pelas quais passava o magistério secundário, no País, já haviam sido observadas, anteriormente, por vários autores, entre os quais se destaca Mello (1977). Segundo esta autora, isto resulta da

"... crescente perda de prestígio dessa profissão, em virtude da popularização da escola de 1º e 2º Graus numa cultura que ainda valoriza o elitismo e o privilégio."

Acrescenta ainda, que

"uma profissão que perde prestígio é abandonada pelos que possuem outras opções. Co-

mo o mercado de trabalho para homem com diploma universitário é mais diversificado, as mulheres passaram a procurar cada vez mais os lugares antes ocupados por eles no ensino médio." (1977, p.13)

Poder-se-ia acrescentar que essa perda de prestígio decorre também da deterioração das condições de trabalho e salariais do professorado, as quais, possivelmente, reforçam ainda mais o abandono da sala de aula pelo elemento masculino e sua gradual ocupação pelas mulheres. Bruschini (1985) chama a atenção para esse fato quando aponta, entre as causas da feminização do magistério, "... a popularização da escola média e os baixos níveis de remuneração associados à prática da docência", que, segundo a autora, "... foram gradativamente provocando a queda do interesse por essa profissão", por parte dos homens (1985, p. 91).

A feminização do magistério do 2º Grau parece não se confirmar, nesta pesquisa; e isto é o que sugerem os dados obtidos na maioria dos estados. É provável, no entanto, que a presença ainda expressiva do gênero masculino entre os docentes dos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, bem como em Pernambuco e no Paraná, decorra de uma maior participação, na amostra, de professores voltados para o ensino técnico.

Na verdade, a expansão feminina como docente no ensino secundário não se vem realizando de modo diversificado, mas com uma concentração em determinados cursos ou habilitações. A frequência das mulheres é dominante em áreas consideradas de menor importância social e econômica, e que, em geral, preparam para o magistério secundário. Conforme assinala Cardoso:

"... a mulher tende a ocupar, mesmo que lhes sejam abertas as portas da escola, verdadeiros 'guetos' de áreas de estudos que as destinam a outros tantos guetos profissionais, nos quais serão sempre menos remuneradas que os homens e mais subalternas conseqüentemente." (1980, p.44)

Em Pernambuco e no Pará, cujos dados foram analisados por dependência administrativa, aparece, claramente, a dicotomização prevaiente entre cursos classificáveis, socialmente, como masculinos e femininos. As escolas federais desses estados, onde predominam as habilitações técnico-industriais, absorvem uma alta porcentagem de docentes homens,

que, por sua vez, atendem a uma clientela eminentemente masculina.

Em trabalho publicado na década de 60, Ludke já alertava para o fato de que "... a predominância masculina ou feminina aparece em função da clientela servida pelo curso" (1967, p.270).

Essa distribuição diferenciada de professores homens e mulheres pelos diversos ramos de ensino tem sido justificada como um reflexo direto da representação social que a mulher absorve e reconstrói acerca de sua participação na esfera doméstica e no mercado de trabalho. As expectativas sociais tradicionais, relativamente às funções que cabem à mulher ocupar na sociedade, ao mistificarem o trabalho doméstico e ao atribuírem como mais natural ao gênero feminino o exercício do magistério, o desempenho de atividades assistenciais e técnico-administrativas, interferem na sua escolha profissional. Ademais, a discriminação social mais ou menos aberta contra a mulher que opta por áreas que se afastam do padrão social desejado para ela, geralmente resulta num estreitamento das suas oportunidades de emprego e limita sua participação na força de trabalho, em setores mais prestigiados socialmente.

É essencial, ainda, notar que, nas escolas técnicas federais, onde a presença masculina é praticamente maciça — no Recife, cerca de 89%, por exemplo —, o regime de trabalho é mais atraente e os níveis de remuneração são bem mais elevados do que o auferido pelo restante do professorado do mesmo nível.

É claro que não se pode atribuir o predomínio masculino nessas escolas unicamente às melhores condições de trabalho, já que os homens são maioria nas chamadas disciplinas técnico-industriais e científicas também em estabelecimentos estaduais e particulares. Parece que, pelo menos em Pernambuco, a dificuldade em preencher as vagas para o magistério em disciplinas com Química, Física e nas técnico-industriais, nos concursos que vêm sendo realizados recentemente pela Secretaria de Educação do Estado, tem sido explicada tanto pelo menor número de concorrentes para esses campos, como pelo desinteresse dos aprovados em estabelecer o vínculo empregatício para o qual se credenciaram.

É possível que os profissionais dessas áreas disponham de maiores facilidades de incorporação ao mercado de trabalho independente da escola de 2º Grau, em atividades mais lu-

crativas e que conferem *status* mais elevado. Pode-se prever que se consolide, muito em breve, o vácuo de presença masculina nesse grupo de disciplinas que, certamente, logo será preenchido pelo elemento feminino, confirmando, lamentavelmente, a tradição de sua ocupação de posições profissionais que passam a ter menor remuneração e decréscimo de *status*.

3.2 - Diferenciação por idade

Outro aspecto a considerar refere-se à idade daqueles que atuam no magistério de 2º Grau. Em relação a essa característica individual, nota-se que é pequena tanto a participação dos docentes mais jovens como a daqueles que estão acima de 40 anos nesse nível de ensino. A grande maioria dos professores, em cada um dos estados considerados neste trabalho, tem entre 30 e 40 anos. Exceção é o Paraná, onde a participação dos professores com mais de 40 anos é significativa.

Essas informações são relevantes, porque indicadoras tanto das políticas educacionais de ampliação do quadro docente, quanto do período em que, certamente, os sujeitos desta pesquisa realizaram seu curso universitário. A contextualização histórica revela que a formação desse professor ocorreu entre as décadas de 60 e 70, época em que se enfatizava, no ensino, a técnica em detrimento do aprofundamento teórico e da reflexão crítica, criando obstáculos a um trabalho na direção da transformação social.

No Brasil, o momento de maior expansão do quadro docente no 2º Grau correspondeu à fase do grande crescimento das matrículas neste nível de ensino, que foi a década de 70. Nesse momento, em todo o País, de forma mais ou menos acentuada, ampliou-se o número de alunos matriculados, porém o crescimento quantitativo de professores não foi tão significativo. Registrou-se, portanto, um desnível entre o número de alunos e o número de professores, que, em parte, foi responsável pela deterioração das condições de trabalho do corpo docente, com a elevação de sua carga horária e a ampliação do número de alunos por turmas e turno.

A inexpressiva presença de professores mais jovens, nos dias atuais, sugere, portanto, que a expansão das matrículas não foi suficiente para provocar grandes alterações no contingente de docentes no 2º Grau, não tendo nem chegado a acompanhar o crescimento da população como um todo, sendo este, sem dúvi-

da, um dos fatores comprometedores da democratização pela qualidade. Caso contrário, a ampliação da oferta de vagas teria conduzido necessariamente à absorção, pelo sistema, de docentes, numa proporção superior às indicadas nos dados obtidos.

A situação dos setores público e particular, no que se refere à idade predominante, parece ser bastante diferenciada. Pelo menos é o que indicam os dados relativos a Pernambuco e Goiás, pois, nos estabelecimentos particulares, é bastante significativo o contingente de professores com menos de 30 anos de idade. Talvez tal fato esteja relacionado com o caráter de provimento dos cargos nessas escolas particulares. É possível que o contrato de trabalho aí promova uma maior rotatividade desse professorado. À medida que é admitido por hora/aula, vem a ser afastado, quando há um refluxo na matrícula, com redução do número de turmas. De outro lado, alguns optam por uma mudança em virtude das próprias condições de trabalho que lhes são impostas. No primeiro caso, os docentes são dispensados para rebaixar os custos, havendo, então, absorção de um maior contingente de alunos nas salas de aula, o que resulta na deterioração da já precária condição de trabalho. E no segundo caso, depois de adquirirem alguma experiência no exercício do magistério, partem em busca de uma situação profissional mais satisfatória. Essa última suposição encontra forte apoio nos resultados de Pernambuco, que demonstram serem os professores das escolas particulares, em geral, que auferem um rendimento menor e trabalham um maior número de horas e em um maior número de escolas.

Certamente, esses fatos provocam uma renovação permanente dos quadros, passando os estabelecimentos de ensino, quando ocorre maior demanda, a incorporar professores recém-formados, que são os mais jovens.

Já o setor público preenche as vagas por concurso ou por clientelismo. De uma forma ou de outra, a estabilidade está garantida pela legislação trabalhista, o que impede que a eficiência tenha peso na permanência do professor na escola.

Finalizando, os dados relativos às características pessoais do docente revelam que, em todos os estados, a quase totalidade é casada. Tal situação deve agravar ainda mais suas condições de vida, ficando, o mesmo, sujeito a extensa jornada de trabalho, por sentir-se compelido a complementar o orçamento fami-

liar, lecionando em mais de uma escola e em diferentes turnos, ou exercendo atividades outras que não aquelas relacionadas com o exercício do magistério.

3.3 - Diferenciação na formação para o magistério

A formação pedagógica, no Brasil, antes da década de 30, limitava-se à preparação de professores normalistas para o antigo curso primário.

Só após 1930 se passa, com maior constância e precisão, a defender a adoção de um sistema formal de preparo de especialistas em educação em nível superior, para atuar na então escola secundária.

É neste momento que aparecem as primeiras faculdades de Filosofia, Ciências e Letras², objetivando não só o ensino e a pesquisa, mas, também, a habilitação de professores para o ensino secundário, atual 2º Grau.

Esperava-se que essas faculdades solucionassem o problema da falta de recursos humanos capacitados, tanto assim que, desde o início, o direito à prática do magistério foi prerrogativa daqueles que, além de concluírem um curso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tivessem desenvolvido a parte propriamente pedagógica. O Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que estruturou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e que estabeleceu o padrão nacional, criou o esquema 3+1, consagrando a acepção própria que os vocábulos Bacharelado e Licenciatura mantêm até os dias atuais.

Criou-se, assim, um bacharelado de três anos, ao qual se acrescentava o diploma de licenciatura, após mais um ano do denominado Curso de Didática. Nasceu, portanto, o bacharelado, como parte integrante e pré-requisito da licenciatura.

Apesar da implantação do Curso de Didática, que propiciava o diploma de licenciado, a formação do professor continuava residual, sendo a finalidade básica dos cursos superiores o preparo de bacharéis ou profissionais liberais.

É provável que tal fato diga respeito à tradição cultural brasileira, que, ao valorizar o saber humanístico, impregnou de valor social o título de bacharel, enquanto limitou e despregiçou, fortemente, a licenciatura, na sua aver-

² A primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras «urgiu, em São Paulo, em 1932.

são ao saber prático, pertinente ao trabalho docente.

A regulamentação de 1939 vigorou até 1962, quando foi efetivada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 (Lei nº 4.024).

Essa lei introduziu apenas algumas modificações curriculares, como, por exemplo, a intercalação de disciplinas de conteúdo pedagógico, modificações essas incapazes de superar a dicotomia conteúdo e método, mas que preparou o terreno para a introdução da ênfase tecnicista presente na reforma de 1968, ainda em vigor.

É possível, também, que a valorização social do bacharelado explique, em parte, os fortes déficits quantitativos de professores adequadamente habilitados para o magistério que perduraram no Brasil, até recentemente, apesar de todo esforço empreendido para a solução do problema. No início da década de 60, o contingente de professores formados em licenciatura ainda era insignificante, não atingindo o percentual de 30%.

A carência de professores habilitados exigiria adoção permanente de medidas provisórias, que vêm persistindo na utilização de mão-de-obra não qualificada para assumir funções docentes. Ao longo das décadas de 60 e 70, cresceu, substancialmente, a demanda por professores para lecionar no 2º Grau, no País, em função de uma multiplicidade de fatores entre os quais se destacam o aumento da procura pela classe média e de baixa renda, que pressionaram por educação na busca de ascensão social, bem como a expansão industrial, que exigiu a preparação de mão-de-obra de nível médio para atender aos requisitos do desenvolvimento tecnológico.

A demanda por educação resultou numa expansão do atendimento nas diferentes redes de ensino, crescendo, com isso, as possibilidades de emprego para os professores.

Ademais, a pressão por mais vagas no sistema de educação de nível superior redundou na proliferação de cursos que exigiam, para sua implantação e manutenção, baixos investimentos iniciais, destacando-se, entre eles, os de licenciatura.

A falta de opção no mercado de trabalho encaminha para esses cursos indivíduos em busca de uma titulação universitária, garantindo essa entrada, pelo menos, a formação pedagógica para os docentes que iriam atuar no ensino de 1º e 2º Graus.

O nível de qualificação docente do 2º Grau em todos os estados considerados nesta pesquisa atende à exigência contida na Lei 5.692/71. No capítulo V, artigo 29, essa lei dispõe que

"...a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos."

Já no art. 30, alínea C, ela determina:

"Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena."

Neste trabalho, constatou-se que a maior parte dos docentes possui curso universitário, podendo-se apontar como referência a situação nos estados do Paraná (94,5%), de Pernambuco (91,2%), de Santa Catarina (98,6%), do Rio Grande do Norte (83,4%), de Goiás (85,2%).

O percentual de professores com formação específica para atuar no ensino de 2º Grau também é expressivo, pois, na maioria dos estados, mais da metade dos entrevistados tem licenciatura plena. A qualificação relativa a essa formação dos informantes revelou-se, entretanto, ainda bastante precária em Santa Catarina, que possui apenas 35,7% de docentes com licenciatura plena, e no Maranhão, onde cerca de 30,0% dos professores têm apenas licenciatura curta.

Varia, também entre os estados, a porcentagem de professores qualificados em cada rede de ensino. Pelo menos é o que sugerem os dados relativos a Goiás e ao Pará. No primeiro estado, a rede particular apresenta um índice mais elevado de informantes com licenciatura plena, enquanto, no segundo, ocorre o contrário, ou seja, destacam-se as escolas públicas estaduais como as de maior índice de docentes com aquele nível de licenciatura.

Em relação ao tipo de instituição onde os docentes realizaram seu curso superior, informações de Minas Gerais e Goiás dão conta de que, nesses dois estados, a universidade federal é responsável por mais ou menos 1/3 da titulação acadêmica do professor, seguida da Pontifícia Universidade Católica (PUC), em

ambos os casos, sendo significativo, também, o Índice de professores formados em instituições isoladas de ensino superior. Essa situação não deve ser muito diferente no resto do País, pois foi marcante, após a Reforma Universitária realizada em 1968, a intensa multiplicação de faculdades particulares em todas as regiões. Esse fenômeno ocorreu no contexto de uma política educacional que privilegiou "o grupo privatista, o grupo empresarial da educação" (Severino, 1986, p. 91). Em função dessa política, marcam presença no País, conforme ele destaca, dois sistemas de educação: o público e o privado. Incentivados pelo Estado e com um caráter preponderantemente mercantil, os cursos de nível superior em faculdades particulares isoladas, na sua grande maioria, funcionam precariamente, sem atender aos mínimos requisitos de qualidade para a preparação de professores e técnicos. Essas faculdades particulares, cujo fazer, como bem lembrou Menezes (1987, p. 119), "não merece ser sequer comentado", passam a ser frequentadas por jovens oriundos da classe média baixa que, buscando ascender socialmente, procuram continuar seus estudos. E é essa faculdade particular que forma professores, que se dirigem preferencialmente para as escolas públicas, no ensino de 1º e 2º Graus, destinadas aos trabalhadores.

Para as universidades federais se encaminha uma clientela que, posteriormente, como profissional docente, será absorvida, na sua maior parte, pelas escolas de 2º Grau particulares, de elite, que atendem aos jovens provenientes de grupos mais privilegiados social e economicamente. Entretanto, a grande diferença entre os professores oriundos do sistema superior público e do particular de ensino não se encontra nas suas características socioeconômicas. Estudos realizados em várias partes do País têm demonstrado que, nos cursos de formação de professores (Pedagogia e licenciaturas diversas), de menor prestígio social, encontram-se futuros docentes de origem mais pobre, que cursaram o 1º e 2º Graus em escolas públicas.

O que diferencia, realmente, esses docentes é a qualidade de formação que recebem em ambos os sistemas de ensino. Os que se formam na universidade pública são considerados melhores profissionais do que aqueles licenciados pelas escolas particulares.

Longe, entretanto, encontra-se a universidade pública de formar um professor plenamente

te preparado para o exercício do magistério.

O docente que atua no 2º Grau, mesmo aquele oriundo das grandes universidades públicas, "é um semi-especialista em alguma área do conhecimento e sem nenhuma preparação pedagógica" (Durham, 1987, p. 159). Isso acontece porque, na universidade, a preparação do professor continua relegada a um segundo plano, vista como uma atividade complementar e residual.

O descaso pela formação dos professores, tanto nas universidades públicas quanto nas particulares, resulta, em boa parte, da concepção instrumentalista que a educação assumiu, após 1964, para atender às exigências da política geral de desenvolvimento econômico e social. Assim, a Reforma Universitária de 1968 defendeu uma idéia de universidade estruturada, basicamente, para, através do ensino, habilitar recursos humano para as funções de produção industrial e, através da pesquisa, produzir a tecnologia de que a economia brasileira precisava para a superação do subdesenvolvimento. Coerente com essa concepção de universidade, priorizaram-se, em termos de recursos financeiros, os setores universitários comprometidos com as atividades tecnológicas. A função de formação de docentes, relegada a segundo plano, não conseguiu, com raras exceções, fazer frente ao modelo tecnicista imposto na década de 70. Segundo Menezes (1987, p. 120), a universidade pública "aceita formar professores como uma tarefa que ela paga para poder fazer ciência em paz". Mais adiante, afirma: "O licenciado passou a ser visto pela Universidade como um meio-bacharel com tinturas de pedagogia ..."

Essa situação precisa, no entanto, ser vencida. Para isso, é necessário que a universidade pública assuma a urgente tarefa de formar professores para o ensino de 1º e 2º Graus como uma das suas propostas básicas, e que esse papel seja tão valorizado internamente nas universidades quanto o de formar outros tipos de profissionais. Isso significa reestruturar os cursos de formação de professores, não só no que se refere às disciplinas do currículo e aos conteúdos a serem transmitidos, mas, fundamentalmente, no sentido de repensar a relação entre os conteúdos específicos de cada área e a formação pedagógica. Em síntese, é preciso construir-se uma nova proposta pedagógica e política de formação docente.

Pelos dados coletados, observou-se que

mais da metade dos professores em exercício nas escolas de 2º Grau não realizou qualquer tipo de curso de atualização ou aperfeiçoamento, encontrando-se Pernambuco com 65,7% nessa situação, Minas Gerais com 77,8%, Santa Catarina com 30,0%, Goiás com 48,0%.

Algumas razões são apontadas, pelos docentes de Minas Gerais e Pernambuco, para a não-realização de cursos ou programas dessa natureza. Dentre os fatores indicados, destacam-se, em Minas Gerais, o excesso de aulas, a falta de reconhecimento e valorização de seu trabalho, a má remuneração recebida, a não-liberação por parte das escolas para a participação efetiva nesses cursos, a falta de um plano de cargos e salários e, mesmo, o desinteresse por atualizar-se.

Ainda em Minas Gerais, outros docentes lembram a participação limitada das universidades em cursos de atualização e aperfeiçoamento. Queixam-se de que, nas universidades públicas, tais cursos, quando oferecidos, são ministrados, em geral, em horários e datas que inviabilizam a frequência do professor. Já nas universidades particulares, o impedimento maior decorre das altas taxas cobradas pela participação, inviáveis para uma maioria de eventuais candidatos, dadas as condições financeiras do docente.

Em Pernambuco, os professores apontam a falta de tempo como a maior razão para a não-realização de cursos de atualização e aperfeiçoamento, fato cujo significado aparece em toda a sua crueza quando se sabe que envolve uma série de outros fatores a eles adversos que, direta ou indiretamente, interferem na qualidade do ensino ministrado.

Para que os cursos de atualização e aperfeiçoamento redundem numa prática pedagógica mais eficiente, é preciso que eles sejam de boa qualidade. Por isso, é interessante conhecer que instituições estão sendo procuradas pelos docentes para a realização desses estudos.

Em Minas Gerais, do total de 74 professores entrevistados, 28,29% tiveram acesso a algum tipo de curso de aperfeiçoamento, dos quais 21,6% frequentaram cursos na UFMG, 20,1% na PUC/MG e 58,1% em outras instituições. Dentre essas, destacam-se o Instituto de Educação, o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), a Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC) e o Instituto Newton Paiva.

Em Goiás, a grande maioria informou ter re-

alizado o curso através do Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB) e do Centro de Capacitação e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP) de Goiânia, que oferecem pacotes de ensino, realizados de forma supletiva, à distância (por correspondência), ou através de instrução programada, cumprindo a função de credenciar os docentes para a progressão funcional e o recebimento de gratificação de titularidade.

Cabe, aqui, questionar tanto a qualidade dessa capacitação realizada, como o papel das universidades federais no processo de qualificação dos docentes em Goiás e em Minas Gerais, visto que tanto a UFGO como a UFMG oferecem regularmente cursos de especialização ou mestrado em áreas de qualificação docente.

O total dos professores do 2º Grau em Minas Gerais e no Pará, que, durante sua experiência de magistério, participaram em eventos de atualização ou aperfeiçoamento, revela que os seminários e encontros (47,8%) e os cursos de reciclagem (22,8%) foram os de maior frequência.

Em Minas Gerais, os professores que lecionam na rede particular de ensino, comparativamente aos seus colegas da rede pública, tiveram maior presença nesses eventos, ao contrário do Pará, onde os docentes que mais participaram foram os desta rede. Em ambos os estados, na mesma, a frequência mais elevada é constatada entre os professores das escolas federais, sendo menos significativa em Minas Gerais, entre os professores da rede municipal.

A baixa frequência aos eventos de atualização e aperfeiçoamento parece indicar, ainda, que, apesar das diferenças existentes entre as redes de ensino, em ambas há pouca valorização da atualização dos professores. Tal fato significa menos indiferença ou descaso do docente com sua própria formação e qualificação e muito mais negação de oportunidades ou dificuldades impostas aos professores pelas administrações. Isso ocorre porque a permanente reciclagem do corpo docente de uma escola parece não estar ainda incorporada como um aspecto da política educacional, seja pelo Estado seja pelos proprietários de estabelecimentos particulares de ensino. Na perspectiva desses empregadores, a reciclagem ou aperfeiçoamento é entendido estritamente como uma questão individual do professor, que se vê impelido ou a não participar de tais even-

tos ou a fazê-lo exclusivamente por seus méritos e sua opção subjetiva, portanto, na dependência de utilização de seus poucos recursos financeiros e das precárias possibilidades de tempo, sem qualquer contrapartida da instituição.

Ressaltam claramente essa situação os dados de Minas Gerais e do Pará, onde, em sua grande maioria, os professores afirmam que nenhum tipo de vantagem ou incentivo lhes é oferecido pela participação em cursos de atualização ou aperfeiçoamento.

Ao grupo de professores que efetivamente participou desses tipos de cursos, em Minas Gerais, quando é oferecida alguma vantagem, essa se reduz preferencialmente à licença remunerada ou à dispensa de carga horária docente e, secundariamente, ao auxílio para despesas pessoais e eventuais. Nesses casos, os professores mais beneficiados foram os da rede particular de ensino, em contraposição aos da rede pública. Já no Pará, a dispensa de carga horária aparece como a vantagem mais oferecida, destacando-se, com essa iniciativa, as escolas públicas estaduais e as particulares.

A análise dos dados referentes à situação do aperfeiçoamento do docente que se encontra no ensino de 2º Grau faz aflorar algumas dificuldades e contradições do sistema, tanto no que se refere à baixa remuneração e ao que é exigido do professor, como no que diz respeito aos dispositivos legais e a seu cumprimento. Sabe-se que as relações entre educação e sociedade não se dão de modo linear; as relações entre o saber e o que é aprendido não se esgotam, daí a exigência de uma constante atualização. Ora, o quadro delineado nessa análise e acima referido aponta um docente que, na sua maioria, está atendendo à exigência legal de, no mínimo, ter concluído o curso superior para exercer o magistério nos cursos de 2º Grau. Entretanto, o aviltamento de suas condições salariais obriga-o a lecionar em mais de um turno, assumindo a responsabilidade de ensinar disciplinas diferentes, e a exercer, algumas vezes, tarefas outras dentro da escola e, ainda, em alguns casos, a desenvolver atividades alheias ao mister de ensinar, situações que não favorecem a busca do aperfeiçoamento necessário ao acompanhamento da dinâmica da sociedade.

Dentre as contradições do sistema, podem-se tomar como parâmetro alguns preceitos legais contidos na Lei 5.692/71, no que se refere ao papel do ensino destinado aos jovens e,

portanto, ao papel do professor, responsável que é por esse papel. A par dessa incursão nos objetivos do ensino contidos nesses textos legais, cabe fazê-lo também em relação ao aperfeiçoamento do docente, objeto de preocupação expressa nessa mesma legislação.

No entanto, apesar da referência explícita presente no texto legal, não se depreendeu dos resultados desta pesquisa nenhum indicador da existência de políticas oficiais de capacitação permanente do professor. Exatamente pela ausência de uma definição política a respeito, que redundaria na destinação de recursos, na liberação de carga horária, etc, salvo esforços individuais cada vez mais raros, por conta da degradação dos salários do magistério e do desprestígio social da profissão, é que o docente não vem tendo condições de manter sua biblioteca atualizada, de participar de congressos e encontros científicos, de participar de cursos. Quando, raramente, consegue inscrever-se e frequentar algum curso, nem sempre o faz dentro da área na qual atua.

Cabe destacar, da Lei 5.692/71, o artigo 1º do capítulo I, que expressa:

"...o ensino de 1ª e 2ª Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania."

A amplitude deste objetivo recomenda a existência de profissionais competentes, do ponto de vista técnico, e politicamente comprometidos, que, certamente, só emergirão de um contínuo processo de formação-atualização e inovação pedagógicas.

A própria Lei referida no parágrafo anterior, no art. 38 do capítulo V, define "que os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de educação".

Cabe questionar, certamente, o próprio texto legal contido nesse artigo. Não se explicita, nele, a destinação de recursos para se viabilizar a atualização permanente e o aperfeiçoamento preconizados. Como estimular professores e planejar adequadamente, sem assumir clara e publicamente um projeto que inclua a oferta de cursos de qualidade, os quais possam ser frequentados pelos docentes, remunerados para tanto e sem prejuízo das aulas pe-

las quais são responsáveis?

Assim, embora preceituados desde 1971, constatou-se que nos estados do Pará, Maranhão, Pernambuco, Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná e Goiás a atualização e o aperfeiçoamento dos docentes do 2º Grau permanecem, enquanto política educacional e enquanto realidade, uma meta a ser atingida.

4 - PARA ALÉM DOS PROTAGONISTAS

Falou-se sobre os protagonistas (professor e aluno) que contracenam tendo como palco a escola de 2º Grau e, como argumento, a construção da cidadania. Ei-los! E agora, o que propor para que se desenvolva o argumento, num palco hoje despreparado para acolher sua atuação?

O perfil dos docentes e alunos reflete as contradições arraigadas na sociedade brasileira, fruto que é do sistema capitalista vigente. A tentativa de apontar saídas para esse nível de ensino, hoje ensino médio, pressupõe, necessariamente, a priorização do social, sem a qual não se produzirá um novo cenário no qual os protagonistas possam desenvolver seu argumento — a construção do conhecimento e da cidadania.

A luta pela busca de melhores condições de vida é tarefa da sociedade como um todo. Aos educadores, além dessa tarefa mais ampla, compete se fazerem presentes em diferentes fóruns, a fim de abrirem novas frentes de luta e de assegurarem o que já foi obtido anteriormente.

Sabendo que as questões educacionais não serão resolvidas tão-somente dentro da escola e da sala de aula, a contribuição dos profissionais da educação na elaboração da nova Constituição e do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) se fez presente, permitindo alguns avanços. Uma vez explicitado em Lei o que parece ser mais adequado e conveniente ao ensino no País, cabe a busca de uma política, definida em termos da destinação e aplicação de recursos, da capacitação de pessoal docente, etc.

Em alguns dos aspectos enfocados neste trabalho, vale estabelecer uma comparação entre as conquistas alcançadas pela sociedade, na busca da escolarização, e o modelo econômico adotado no Brasil, que arrasta tais conquistas a um patamar de injunções que interferem negativamente na qualidade do ensino;

melhor dizendo, a um patamar cuja superação está em um fórum para além dos protagonistas. Compreendendo que o delineamento do perfil dos alunos e professores ó estágio de denúncia, e na tentativa de ultrapassá-lo, optou-se, neste momento, por um cotejamento dos dados encontrados nesta pesquisa com o Projeto da nova LDB, a partir do texto já aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto.

Em relação à origem social do aluno que vem integrando o ensino do 2º Grau, pode-se falar de uma menor seletividade. A absorção da clientela escolar se deu de modo mais igualitário, evidenciada pela inclusão de segmentos mais pobres da população na amostra dos estados, à exceção do Rio Grande do Norte e de Minas Gerais, no que se refere ao nível ocupacional, de escolaridade e da renda que auferem os pais dos alunos. Foi encontrada a participação de jovens cujos pais representavam uma tríplice faceta, interdependente, da divisão da sociedade em classes nos sistemas capitalistas, e que os colocava no segmento social de precárias condições de vida: reduzido nível de escolaridade, exercício de ocupações desvalorizadas socialmente e baixa remuneração.

Apesar de os estudantes oriundos de camadas mais baixas da população estarem agora representados em quantidade mais significativa na escola de 2º Grau, sabe-se que esse número é reduzidíssimo, uma vez que aproximadamente 85% dos jovens em idade de frequentá-la estão fora dela. Nesse contingente estão incluídos todos aqueles cujos pais exercem ocupação manual não especializada, fazem parte da economia informal ou estão desempregados.

A respeito, tome-se como referência o *caput* do art. 9º do capítulo V do Projeto de Lei já referido, que define que "O Sistema Nacional de Educação objetiva garantir a universalização da educação e seu padrão de qualidade no território nacional...", e o inciso I do art. 4º, que estabelece a garantia de "universalização da educação básica, em todos os níveis e modalidades...".

O cumprimento de tais determinações poderá conduzir à absorção de todos aqueles que necessitam da escola e a buscam.

Em relação ao fator idade, um dos indicadores da democratização, os dados revelaram uma presença de alunos com idade acima do teoricamente esperado. Essa situação ó mais perceptível na rede pública do que na particular.

Depreende-se do fato o já tão denunciado

retardo, por repetência ou afastamento, e posterior reincorporação do aluno ao sistema educacional. No entanto, este dado revelador da forma perversa com que se organiza a escola em detrimento do estudante com dificuldade de freqüentá-la aponta também para a incipiente democratização, à medida que já incorpora em seus quadros, na busca da cidadania, aqueles que estão fora de faixa.

Resta, a respeito, uma advertência sobre o que pode representar tal presença como elemento excludente dos que nela querem ingressar na idade regular. Assim, do ponto de vista quantitativo, a expansão da rede e, conseqüentemente, das vagas, deve ser numa amplitude que permita a absorção de todos. Ao mesmo tempo, tal expansão deve ocorrer na direção de uma qualidade que contemple tanto o jovem que dispõe das condições econômicas e culturais privilegiadas, dadas por sua classe social, como aquele que, compelido a trabalhar precocemente, pretende, freqüentando o curso, atuar de modo mais qualificado no espaço que já ocupa no mundo produtivo, e, ao mesmo tempo, preparar-se para desenvolver seus estudos universitários.

Afora a consideração do aspecto acima referido, cabe ainda ressaltar o que significou, para os que tiveram assento nesse nível de ensino, a experiência escolar. Infere-se que lhes falta tempo disponível para estudar, uma vez que, de modo direto, no setor produtivo, ou indireto, em casa, exercem alguma forma de trabalho; além disso, depreende-se que não se beneficiam de um meio familiar capaz de lhes proporcionar os tipos de experiências exigidas pela escola, uma vez que os estudantes em todos os estados exibem posição superior à da geração paterna no que se refere à educação formal; percebe-se, ainda, serem carentes de recursos materiais.

A respeito disso, é claro o inciso I no art. 4º do capítulo III do Projeto de Lei em apreço, no item b, que obriga a "oferta de ensino gratuito fundamental e médio, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, vedada a cobrança, a qualquer título, de taxas escolares ou outras contribuições dos alunos".

uma primeira incursão nos dados tanto de estudantes quanto de professores, no que tange à participação feminina nesse nível de ensino, pode conduzir à conclusão de um processo democratizante, superior ao alcance que de fato representa.

Entende-se que a maior participação da

mulher não é indicadora de uma grande ampliação da oferta e não conduziu a um nível de qualidade desejável de ensino. A adoção prioritária, no País, de um modelo econômico em detrimento de um modelo social conduz à indicação de que a crescente participação feminina não é definidora do que se passa na escola, mas é definida pelo que se passa no setor produtivo.

A constatação de que, de modo mais expressivo em relação ao corpo discente, a mulher tem-se feito presente no ensino de 2º Grau, aponta, de fato, para uma mudança. Se, em certo aspecto, isso tem um significado na ampliação do direito de todos, sem qualquer tipo de discriminação, ao ensino formal, em um outro aspecto, paradoxalmente, revela o caráter perverso das condições em que isso se deu, redundando em efeito negativo para a qualidade do saber veiculado. Este caráter pode ser inferido da imposição de melhor qualificação que obriga a mulher a estudar e trabalhar ao mesmo tempo, além de ter que assumir os afazeres domésticos.

Já a presença feminina, como docente, nos quadros do ensino de 2º Grau vem representando um desprestígio social da função, tanto no que concerne ao papel social quanto a remuneração. À mulher coube, de modo incipiente e gradual, substituir o homem no mister de ensinar, enquanto este, considerado responsável pelo orçamento familiar, passava a ocupar cargos mais valorizados, percebendo melhores salários e adquirindo *status* mais elevado.

No quadro de descuremento da educação em sucessivos governos, não tardou que esse dado servisse de mais um elemento para uma política de aviltamento dos salários e de degradação das condições de ensino, numa sociedade em que a participação da mulher no mundo do trabalho, nas decisões políticas e na vida pública vem-se dando de modo discriminado e lento.

A expansão do setor terciário a partir de 1950, exigindo melhor nível de escolarização e tendo suas ocupações consideradas mais apropriadas para a mulher, provocou a entrada desta na escola, de modo gradual e discreto. Foi também a desaceleração do processo produtivo pós "milagre econômico" da década de 70 — acentuada na década subsequente, e associada à conquista de direitos trabalhistas pela mulher, a qual não se coadunou com os interesses do capital —, que provocou o afastamento da mesma do mercado de trabalho,

abrindo-se, então, para ela, a ampliação da possibilidade de prosseguir os estudos ou dirigir sua atuação para a atividade docente, quando já graduada.

A escola, abrigo em maior quantidade dos segmentos (aluno e professor), agora com maior representação do gênero feminino, encontra-se no mesmo patamar de desvantagem que a própria mulher na sociedade.

Na maioria dos estados, constatou-se que os estudantes mais pobres estão fazendo seu curso à noite e em escolas particulares de periferia, portanto, pagas, e que oferecem ensino de má qualidade. Essa "escolha" reflete, antes de mais nada, o despreparo da rede pública para atender ao estudante que, sendo menos aquinhado financeiramente, certamente trabalha durante o dia.

Novamente é essencial que se recorra ao novo Projeto de LDB, que, no inciso II do art. 4º, do capítulo III, define a "oferta de ensino noturno regular nos níveis fundamental, médio e superior, no mesmo padrão de qualidade do ensino diurno", enquanto no inciso III do mesmo artigo determina a

"... oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola."

Reforçando o apoio legal dado pela Lei acima referida, encontram-se, no capítulo XII, dispositivos mais amplos, contidos no art. 62, inciso I, itens a, b, e e d. Todos contemplam a questão referente a regime especial de trabalho para os estudantes já inseridos no setor produtivo, tanto do diurno quanto do noturno. Recomendam a diminuição da carga horária diária para aqueles que estudam, atendendo a especificidades relativas ao turno.

Em relação à capacitação permanente do pessoal docente, vale ressaltar a necessidade de uma política definida a respeito, tendo em vista a manutenção de um padrão de qualidade de consoante com as exigências da sociedade e com os avanços científicos e tecnológicos. No capítulo XVII do Projeto de LDB - Dos profissionais da educação —, tanto na seção que trata da formação como naquelas que se atem à carreira, encontra-se a abordagem da questão. Isso se faz nas perspectivas de assegurar aos professores seu contínuo aperfeiçoamen-

to e atualização, e de manter uma política de incentivo, através de afastamento remunerado, para realização de cursos e destinação de tempo livre, no trabalho, para estudo.

Retomando-se os dados desta pesquisa, verifica-se que os docentes da amostra dos diversos estados apontava, como impedimento de sua capacitação continuada, exatamente os aspectos hoje contemplados do ponto de vista legal, naquele Projeto de Lei.

Convém ainda lembrar/ que, já na Lei 5.692, de 1971, se incluía a exigência relativa à capacitação, embora tenha sido descuidada a questão do incentivo. Durante sua vigência, no entanto, pelo que se depreendeu dos dados revelados pelos sujeitos, não ocorreu sua efetivação, como uma política educacional.

O fato de se ter optado por uma referência ao texto do Projeto da nova LDB, na tentativa de superar os entraves ao bom funcionamento do ensino do 2º Grau, atual ensino médio, objeto deste estudo, não significa o estabelecimento de um limite legal à luta pela democratização do mesmo, seja pelo acesso, pela qualidade ou pela reorganização das relações de poder.

A construção das conquistas no cotidiano da sociedade, bem como os avanços e recuos impostos pela correlação de forças em cada momento permitem o desenvolvimento da criticidade, do poder de análise e de participação da população, que são, em suma, componentes da construção da cidadania.

Sabe-se que ao texto legal deve-se emprestar vontade política. Admite-se que o cumprimento do mesmo e a superação de seus limites vão depender de uma política para a educação que, recomenda-se, seja fruto não só do poder constituído, mas, sobretudo, da participação da sociedade organizada nas instâncias decisórias e no acompanhamento e controle do que se passa na escola.

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Mabel A. B. et al. **O ensino de 2º grau no Brasil: caracterização e perspectivas.** Recife: [s.n.], 1989. mimeo.

ANDE. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desportos. São Paulo: Cortez, 1990.

AZEVEDO, Femado de. **A cultura brasileira: in-**

- trodução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Ed. Nacional, 1944.
- BRASIL. Lei nº5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971.
- _____. Ministério da Educação. Série retrospectiva do **ensino médio de 2º ciclo - 1966/70**. Rio de Janeiro, 1977. v. 3.
- _____. Ministério da Educação. **Sinopse estatística do ensino de 1º e 2º graus 1978**. Brasília, 1982.
- BRUSCHINI, Cristina. **Mulher e trabalho**: uma avaliação da década da mulher. São Paulo: Nobel, 1985.
- CARDOSO, Ireda. **Mulher e trabalho**: discriminação e barreiras no mercado de trabalho. São Paulo: Cortez, 1980.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno**: realidade e ilusão. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- COSTA, Marileide de C, ALBUQUERQUE, Mabel A. B. **Egressos do 2º grau no mercado de trabalho**. Recife: SE, DDN, DEPLAN, 1982.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. Limitações da universidade na formação social do professor. In: CATANI, Bárbara et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.
- FRANCO, Maria Laura P.B. , DURIGAN, Maria Inês S. O aluno de cursos profissionalizantes a nível de 2º grau: um retrato sem retoques. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 48, p. 47-56, fev. 1984.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- GOUVEIA, Aparecida Joly, HAVIGHURST, J. Robert. **Ensino médio e desenvolvimento**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.
- IBGE. **Recenseamento geral do Brasil**. Rio de Janeiro, 1952.
- _____. _____. Rio de Janeiro, 1962.
- _____. _____. Rio de Janeiro, 1972.
- _____. _____. Rio de Janeiro, 1982.
- LEWIN, Helena et al. **Mão-de-obra no Brasil**: um inventário crítico. Petrópolis: Vozes: PUC: OIT, 1977.
- LÜDKE, Hemengarda A. **Ensino médio e estrutura socioeconômica**: estado de São Paulo. Rio de Janeiro: INEP, 1967. cap.: Os professores de ensino médio.
- MAFRA, Leila de A. **Aspirações educacionais ao ensino superior no Brasil**: um estudo de caso. Pittsburgh, 1979. Tese (Doutorado) - University of Pittsburgh.
- MELLO, Guiomar Namó de. A mulher e o sistema de educação formal. In: **CPI sobre a situação da mulher**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1977.
- MENEZES, Luis Carlos. Formar professores: tarefa da universidade. CATANI, Bárbara et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MOREIRA, J. Roberto, HAVIGHURST, J. Robert. **Society and education in Brazil**. Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1965.
- SAFFIOTI, Heleith Iara Bongivani. **A mulher na sociedade de classe**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1977.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.
- SPINDEL, Cheywa R. **Crianças e adolescentes no mercado de trabalho**: família, escola e empresa. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Capítulo IV

O ensino de 2º grau: quem o desqualifica?

Marlusi Barros de Campos
Otilia Maria Lúcia Barbosa Seiffert

1 - INTRODUÇÃO

O debate sobre a qualidade do ensino do sistema educacional brasileiro tem girado, na maioria das vezes, em torno de indicadores quantitativos referentes às oportunidades educacionais, ao desempenho do aluno, à qualificação e competência do corpo docente.

Esse debate permite, num primeiro momento, a caracterização da face aparente" do ensino realizado, possibilitando a indicação de alguns determinantes das dificuldades educacionais existentes.

No entanto, para se obter um entendimento concreto do nível de qualidade do ensino, mostrou-se necessário ir à escola, buscando, junto a professores e alunos, informações sobre o cotidiano escolar, através de suas representações sociais, com vista a desvendar a outra face da qualidade desse ensino.

Portanto, é objetivo deste capítulo analisar as representações sociais de professores e alunos* sobre alguns aspectos que influenciam a qualidade do ensino, procurando identificar sugestões que apontem para a superação do ensino desqualificado.

Parte-se da idéia de que a representação social é fundamental na construção de uma explicação sobre esse Grau de ensino, pois ela pode possibilitar a compreensão das "nuances" do cotidiano escolar. Isso porque as representações sociais, por serem geradas no cotidiano, são produtos que interferem na vida social, constituindo, também, veículos de interpretação da realidade.

Esse plano da representação veio constituir uma tentativa de verificar como professores e alunos concebem o ensino de 2º Grau a partir da sua vivência, mediante a explicitação de seu ponto de vista a respeito da escola e desse nível de ensino. A questão central que se buscava era a "qualidade de ensino". No que tange às representações dos professores, foram analisados os seguintes fenômenos: o

fracasso escolar, o aluno de 2º Grau, o ensino de 2º Grau e soluções para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Quanto às representações dos alunos, consideraram-se, na análise, o professor de 2º Grau, o ensino de 2º Grau e as soluções para as dificuldades apontadas.

2 - REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

2.1 - O fracasso escolar

Evasão e repetência (ou fracasso escolar) são analisadas tendo em vista os fatores apontados como determinantes pelas representações dos professores, revelando principalmente razões extra-escolares, seguidas de razões particulares do próprio aluno e de razões intra-escolares.

Na opinião dos professores pesquisados, os fatores extra-escolares que mais determinam o fracasso dos alunos são os aspectos socioeconômicos. Merece destaque, sobretudo, a baixa renda familiar, que implica a falta de recursos para arcar com os custos do estudo, e o ingresso prematuro do jovem no mercado de trabalho, com o fim de contribuir economicamente para a renda familiar e para o financiamento do próprio estudo. Essas afirmações vêm corroborar conclusões de pesquisas sobre o fracasso escolar tanto no nível de 1º Grau como no de 2º Grau (Brandão, 1979; Frigotto, 1986; Rosenberg, 1984).

Os professores percebem, ainda, uma deficiência pessoal do aluno, que se reflete através do "desinteresse" pelos estudos. Tal desinteresse é traduzido pela indisciplina, desmotivação, má vontade para estudar, comodismo, falta de seriedade, falta de aspiração, não-cumprimento das obrigações escolares. Ao explicitar esse "desinteresse", os depoimentos revelam as razões mais diversificadas, que incluem desde aspectos de ordem econômica, a falta de embasamento no 1º Grau, aspectos inerentes à própria escola de 2º Grau, até aqueles de ordem emocional ou psicológica do aluno.

Vale, ainda, ressaltar que, na percepção de alguns professores, existem razões intra-es-

* As representações sociais aqui analisadas foram coletadas em seis estados: Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná e Santa Catarina.

colares que contribuem para o fracasso do aluno na escola, destacando-se: a organização e administração escolar; a formação e atuação do professor; o ensino inadequado às necessidades do aluno, em particular, o conteúdo programático distanciado da realidade dos alunos; a profissionalização do 2º Grau; o sistema de avaliação escolar e a falta de recursos didáticos para o desenvolvimento de boas aulas; a ausência de acompanhamento técnico educacional.

Embora, na percepção dos professores a respeito do fracasso escolar, estejam incluídos fatores tanto de natureza socioeconômica como pessoal do aluno e institucional, constata-se, nos depoimentos, uma visão fragmentada e imediata das causas determinantes desse fenômeno. Certamente, há pouca clareza em estabelecer um vínculo mais orgânico entre essas razões, o que, possivelmente, tem dificultado o enfrentamento dos problemas relativos ao fracasso escolar.

Entende-se que o fracasso escolar do aluno no 2º Grau exige um amplo debate, respaldado numa reflexão e compreensão que transcenda o nível da consciência imediata e aparente dos fatores apontados pelos professores como causadores desse problema. E indispensável, portanto, buscar-se um entendimento profundo das inter-relações entre a sociedade e a escola, para compreender concretamente o porquê de o aluno fracassar, os próprios limites da prática docente e a função social da escola. É através desse entendimento que certamente será possível o desenvolvimento de práticas necessárias e adequadas à minimização do problema do fracasso escolar.

2.2 - O aluno de 2º Grau

Na análise das representações sociais dos professores sobre o fracasso escolar, ficou evidente a "responsabilidade" atribuída ao aluno na produção desse fenômeno.

Para coletar o maior número de informações possível sobre o processo de ensino e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, as questões dirigidas aos professores referiam-se aos seguintes aspectos: a capacidade de raciocínio, a capacidade crítica e a capacidade de aprovação no vestibular. Além dessas informações, pretendia-se obter dados, especificamente, sobre o desempenho do aluno trabalhador.

Quanto ao processo de aprendizagem, predomina o **ponto de vista** de que pioraram a ca-

pacidade de expressão escrita dos alunos, a capacidade de expressão oral e a capacidade de raciocínio. Ademais, os professores enfatizam a pobreza de conteúdos, ou seja, o nível de conhecimento insatisfatório que os alunos apresentam, dificultando não só o desempenho na escola mas, também, a sua aprovação no vestibular. Essa posição evidencia-se principalmente entre os professores da rede pública, enquanto professores de escolas particulares entendem ser o desempenho de seus alunos satisfatório em todos os aspectos. Novamente os professores apresentam uma opinião sobre o aluno, sem contextualizar a origem dessas características.

Em se tratando da percepção dos professores a respeito do aluno trabalhador, partindo do pressuposto de que esse aluno precisa ter um entendimento voltado para as suas necessidades e aspirações, e tendo em vista que, em face da sua jornada de trabalho, só pode frequentar o ensino noturno, as representações dos professores são diferenciadas, chegando mesmo, em alguns casos, a ser antagônicas.

Para alguns professores, o aluno trabalhador tem dificuldade de assistir às aulas, em virtude da fome e do cansaço; é mais lento, sem condições físicas e psicológicas para assimilar a matéria explicada; sua capacidade de comunicação é mínima; e faltoso e desmotivado. Já para outros, seu desempenho depende muito da metodologia utilizada pelo professor, seu aproveitamento pode ser conceituado na faixa do regular, participa com idéias, sugestões e críticas, tem a facilidade trazida pela própria prática e experiência de vida.

A disparidade de opiniões que existem a respeito do aluno de 2º Grau revela não somente o lugar de onde fala o professor, mas também o conflito já reificado no contexto escolar, que se manifesta nas representações sociais. No caso do aluno trabalhador, que, na maioria das vezes, pertence a um nível socioeconômico baixo, é visto como desinteressado ou como aquele aluno desejoso de se ver livre do ambiente escolar.

Entende-se, portanto, que as percepções manifestadas pelos professores ratificam o problema de conflito de classes que tem estado presente na escola, dificultando, dessa forma, a escolarização do aluno trabalhador.

Acredita-se, ainda, que essas representações estão relacionadas com o seu próprio cotidiano e a sua vivência pessoal junto à esco-

la. Daí poderem, tais representações, facilitar ou dificultar o desenvolvimento de um ensino de qualidade junto aos alunos que a ela têm acesso.

2.3 - O ensino de 2º Grau

As representações dos professores sobre o fracasso escolar e o aluno de 2º Grau começam a esclarecer as possíveis "identidades" desse nível de ensino no Brasil. No entanto, para se chegar à configuração dessas identidades, foi solicitado aos docentes que apontassem os fatores responsáveis pela deterioração da qualidade de ensino. Na percepção dos professores, os fatores considerados como responsáveis pela desqualificação do ensino de 2º Grau podem ser categorizados nos seguintes grupos: 1) a organização escolar; 2) a política salarial, a valorização e qualificação profissional; 3) condições financeiras da escola, e 4) deficiência de recursos materiais e pedagógicos.

Segundo os professores, os maiores entraves encontrados na prática pedagógica nas escolas de 2º Grau e que, por conseguinte, têm causado prejuízos à qualidade do ensino estão vinculados à organização da escola e ao trabalho dos especialistas. Para os professores, os problemas que mais interferem no seu fazer pedagógico são: carga horária excessiva em sala de aula e falta de tempo para a preparação das aulas; falta de apoio e turmas superlotadas; a não utilização de materiais didáticos disponíveis; rotatividade dos professores; precariedade do ambiente físico; carência de laboratório e biblioteca.

Além desses fatores, vale mencionar aqueles relacionados à organização administrativa das escolas. Sobressaem, segundo os docentes, o caráter extremamente centralizador das decisões, o excesso de burocracia, a demora na tomada e implantação das decisões, a não-integração entre os diversos níveis da gerência de uma escola, e o distanciamento entre as direções pedagógica, administrativa e financeira.

Ainda se registram, quanto a esse aspecto, a falta de autonomia das escolas, que perpassa pela indicação e contratação de pessoal, o clientelismo político, que permite a indicação de pessoas não comprometidas com a educação para ocupar funções importantes na hierarquia do trabalho escolar, e a quase total desvinculação entre as decisões administrativas e aquelas pertinentes aos problemas entre professores e alunos.

Quanto ao posicionamento em relação ao trabalho dos especialistas (orientadores e supervisores escolares), registram-se a falta de integração entre esses profissionais, a falta de pessoal qualificado e a maneira assistencialista do trabalho do SOE. Ao lado desses problemas, há que se destacar, na fala dos professores, a exigência de um trabalho mais integrado e competente por parte desses profissionais, o que pode significar uma certa rejeição à divisão de trabalho que tem prevalecido nas escolas. A posição dos professores em relação aos especialistas se mostra contraditória. Registra-se tanto a negação da sua presença e o repúdio à sua forma de atuação, como o reclamo por esse tipo de serviço.

Em face das condições precárias em que o professor trabalha, e que o mantém, por sua vez, distante do aluno, esse tipo de serviço pode significar a mediação na relação perdida entre professor e aluno e, com isso, propiciar uma garantia de aprendizagem e de qualidade à formação acadêmica do aluno.

Infere-se, portanto, que a existência desses especialistas pode contribuir para a reflexão dos problemas e conflitos das escolas, de suas dificuldades internas e para a realização do trabalho dos professores.

Ao lado disso, ao questionarem o trabalho dos especialistas, parecem indicar a necessidade não do supervisor ou do orientador pedagógico, com as funções que lhes são específicas, mas de alguém que reúna qualidades e formação adequada para, num trabalho conjunto e coletivo com os professores, participar da tomada de decisões referentes ao ensino e à aprendizagem. Nesse caso, a necessidade do profissional pedagógico parece surgir não apenas dos limites gerados numa prática docente degradada, mas da necessidade de se realizar uma reflexão permanente e atual sobre essa prática, sobre a complexidade do ensino e das relações pedagógicas da escola atual.

No que se refere à política salarial, à valorização e à qualificação profissional, os professores denunciam vários problemas, como a falta de oportunidade de crescimento profissional, a necessidade de atualização permanente, a não-valorização do corpo docente, o não-reconhecimento profissional, tanto pelo sistema de ensino como pela comunidade, e os baixos salários. Quanto a este último aspecto, vale ressaltar que o estado de pobreza do corpo docente, principalmente da rede pública e de escolas particulares que atendem aos alunos per-

tencentas a classes menos favorecidas, acentua cada vez mais a situação de instabilidade e de alienação dos professores. A luta cotidiana pela sobrevivência e contra a degradação social tem-se sobreposto quase sempre aos problemas educacionais.

Embora os professores tenham dado destaque, num primeiro plano, à organização do trabalho escolar (administrativo e pedagógico), à política salarial, à valorização e à qualificação profissional como fatores determinantes da desqualificação no 2º Grau, denunciam, ainda, como problemas inerentes a essa questão, as condições financeiras da escola e a deficiência de recursos materiais pedagógicos da escola.

Segundo os professores pesquisados, os recursos financeiros destinados à escola têm sido reduzidos consideravelmente nos últimos anos, faltando recursos para a manutenção e melhora do espaço físico da escola, para a manutenção dos laboratórios, equipamentos e biblioteca, e até para a aquisição do material de consumo mínimo necessário às atividades de docência e de administração.

No que tange aos recursos materiais e pedagógicos na escola, apontam a ausência de condições mínimas para a realização do trabalho docente: entre essas, incluem a falta de laboratórios e de equipamentos para o ensino de ciências, de serviços gráficos, de bibliotecas, de oficinas, a não recuperação de equipamentos disponíveis danificados, a falta de material didático, como retroprojetor, quadro-de-giz de melhor qualidade e até mesmo livros didáticos.

2.4 - Algumas soluções

Tendo os professores caracterizado, através de suas falas, o ensino de 2º Grau, enfatizando aspectos de sua qualidade, foi-lhes solicitado que apontassem também as possíveis mudanças mais urgentes e necessárias, com vista à minimização desses problemas, e até mesmo, à sua solução.

As sugestões apresentadas mostram-se coerentes com os problemas considerados pelos professores como determinantes da desqualificação do ensino de 2º Grau, exceto no que se refere diretamente ao aluno.

Indicam as seguintes modificações, quanto à organização do trabalho escolar:

- redução do número de reuniões;
- melhor e maior utilização de laboratórios e oficinas disponíveis;
- integração entre corpo docente, administrati-

vo e técnico da escola;

- participação dos alunos nas decisões;
- racionalização dos serviços administrativos da escola e redução da burocracia;
- autonomia administrativa;
- realização de eleições diretas para a escolha dos dirigentes das escolas;
- ampliação do número de professores;
- maior participação financeira do Governo no setor educacional;
- reestruturação geral do ensino em seus três níveis;
- introdução de métodos e técnicas de ensino que possibilitem a redução de incidência de reprovação na escola;
- compatibilização do horário para o aluno trabalhador;
- mudança no sistema de avaliação, incluindo-se o aumento da exigência do número de trabalhos e exercícios e do peso destes na avaliação, ao invés de se usarem apenas provas;
- atualização permanente do professor, no que se refere a métodos e técnicas de ensino, no sentido de se garantir a competência pedagógica;
- aperfeiçoamento da atuação diária do professor no tocante a assiduidade, pontualidade e cumprimento do programa;
- acompanhamento do desempenho docente, no sentido de se corrigirem falhas didáticas e pedagógicas;
- autonomia pedagógica, visando à reformulação e renovação dos currículos e programas, com o objetivo de adequar o conteúdo às necessidades dos alunos, e
- criação de um sistema de recuperação paralela extra-escolar.

Quanto às modificações relativas às condições de trabalho dos docentes, estes indicaram medidas que possam estabelecer uma política salarial e de qualificação mais adequada, a saber:

- necessidade de luta permanente por salários dignos;
- promoção de cursos de atualização e reciclagem;
- redução da jornada de trabalho docente, concentração de trabalho em um turno e em uma única escola, e
- criação de um plano de cargos e salários.

3 - REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS

3.1 - O professor de 2º Grau

Embora exista, na comunidade acadêmica,

um certo consenso no que se refere às características pessoais e à formação básica necessária para o exercício competente do magistério, é imprescindível captar o ponto de vista do aluno a respeito do professor.

Ao levantar as representações sociais dos alunos sobre os seus professores, a partir dos traços apontados, construir-se-á o perfil do professor que atua no ensino de 2º Grau, identificando os aspectos positivos e negativos, e buscando compreender, na visão desse aluno, o que seria um "bom professor". com isso, permitir-se-á a identificação dos limites e problemas no ensino de 2º Grau que têm afetado a qualidade do ensino e com os quais o aluno é forçado a conviver.

Na explicitação dos aspectos apontados para conceituar o professor "ideal", predominam, segundo a quase totalidade dos alunos, qualidades que se aproximam daquelas consideradas pelos próprios professores como fundamentais à formação e ao exercício do magistério.

Na visão dos alunos, o "bom professor" é aquele que apresenta as seguintes características:

- domínio do conteúdo da disciplina e da metodologia de ensino;
- experiência profissional;
- bom relacionamento com os alunos;
- pontualidade e assiduidade;
- clareza nas explicações;
- amor pelo seu trabalho e amizade pelos alunos;
- paciência, compreensão e dedicação;
- organização e aproveitamento produtivo do tempo dedicado às aulas;
- "moral" em sala de aula; e
- capacidade para relacionar o conhecimento do mundo atual com as experiências dos alunos.

Essas características voltam-se principalmente para a dimensão ora personalizada, ora técnico-científica da prática docente, deixando de lado a formação sociopolítica indispensável a uma prática pedagógica crítica e transformadora. É bastante evidente a ênfase que é dada apenas ao imediato, ao funcional do fazer pedagógico.

A ausência da dimensão política na fala dos alunos talvez demonstre o desconhecimento da importância desse componente ou, ainda, a sua total inexistência no cotidiano escolar. Mesmo assim, os alunos demonstram ter a sensibilidade de perceber, embora de forma superficial, quais as qualidades técnico-pedagógicas necessárias aos professores para um en-

sino de boa qualidade.

A constatação da semelhança no perfil do que deveria ser um "bom professor", idealizado tanto pelos docentes como pelos alunos leva-nos à reflexão sobre as possíveis razões do distanciamento entre esse professor e aquele que atua concretamente na maioria das escolas.

As precárias condições de trabalho, quer na escola pública, quer na particular, a desvalorização profissional, que se manifesta principalmente através da baixa remuneração salarial, a falta de recursos financeiros para a escola, uma arcaica e autoritária organização escolar e o descaso do poder público, analisados na primeira parte deste capítulo, constituem subsídios para se captarem elementos que justifiquem o distanciamento entre o professor "real" e o "desejado".

No tocante à avaliação do professor real, registra-se, na maioria das falas dos alunos, a opinião de que uma boa parte dos docentes não preenche os requisitos arrolados como necessários ao exercício da docência.

O ponto crucial da referência para essa avaliação relaciona-se ao domínio do conteúdo, à metodologia de ensino e ao relacionamento professor-aluno.

Observa-se, na opinião dos alunos, um consenso sobre as características de um "bom professor"; essas características foram utilizadas como critérios para a avaliação de seus professores, que, por sua vez, são considerados entre bons, regulares, fracos e péssimos. Dessa forma, segundo os alunos, o corpo docente de 2º Grau inclui professores que podem ser conceituados tanto como bons até como péssimos, embora aqueles considerem a maioria no nível do razoável.

Entre as características relacionadas como comprometedoras da boa qualidade do ensino, estão as seguintes:

- falta de conhecimento da matéria;
- aulas expositivas em que o professor apenas "dita" a matéria, sem apresentar nenhuma explicação;
- prática docente autoritária;
- falta de diálogo entre professor e aluno;
- falta de seriedade profissional;
- descompromisso com a escola;
- impontualidade e frequência irregular às aulas; e
- não-cumprimento do conteúdo programático.

A indicação das características do professor "real", não desejável, sugere mais uma vez que os alunos, ao avaliarem aspectos do seu

cotidiano escolar, fazem-no de forma imediata e fragmentada. A superficialidade e a fragilidade dessa avaliação podem significar obstáculos para a luta por um ensino de boa qualidade.

3.2 - O ensino de 2º Grau

O estudo das representações sociais dos alunos sobre o ensino de 2º Grau baseia-se na avaliação das condições de funcionamento da escola e nas formas de organização do ensino. Na avaliação que os alunos fazem a respeito das condições de funcionamento da escola, é possível registrar a improvisação, o descaso, e, até mesmo, a irresponsabilidade e o desconhecimento dos dirigentes. Para a maioria dos alunos, essas condições podem ser consideradas de precárias a regulares. No que se refere aos prédios, os alunos denunciam o planejamento inadequado, tanto da construção quanto das reformas de adaptação, resultando em salas mal iluminadas, pequenas, mal ventiladas, quadro-de-giz inadequado, falta de auditório, sala de biblioteca pequena, instalações sanitárias inadequadas, falta de espaço para laboratórios e oficinas, e interferência, no espaço escolar, de barulho externo. Além disso, registram-se, ainda, a ausência de manutenção tanto do espaço físico como dos equipamentos disponíveis, a falta de reposição e a inexistência de material e equipamentos, bibliotecas ultrapassadas.

Quanto ao problema do espaço físico, este parece estar ligado ao número excessivo de alunos matriculados, em relação às dimensões das salas ou das instalações da escola. Essa situação vem novamente confirmar que o número de vagas é insuficiente para atender à demanda por escolas de 2º Grau. Assim sendo, com o objetivo de reduzir a pressão social pela ampliação das oportunidades de acesso à escola, é utilizada a alternativa de aumentar o número de vagas, sem, contudo, considerar-se a infra-estrutura física, material, administrativa e pedagógica das escolas existentes.

Essa estratégia tem implicações entre a rede pública e a privada. Na rede pública, significa uma cortina de fumaça que desvia a atenção da sociedade da questão central do compromisso do Estado para com a Educação, enquanto, na rede privada, favorece quase sempre o aumento dos lucros e o acúmulo do capital, tornando a educação uma simples mercadoria como outra qualquer.

Além das precárias condições físicas da escola, é possível identificar, nos depoimentos

dos alunos, problemas nas áreas administrativa e financeira. Embora sem aprofundar essa problemática, estes denunciam a desorganização administrativa, o excesso de burocracia, que é alimentado pelo inchaço do setor administrativo da escola, o distanciamento entre a direção e a equipe técnica da escola, de um lado, e os corpos discente e docente, de outro.

No tocante à organização do ensino, registra-se a existência de uma precária organização pedagógica. Entre as críticas apresentadas, destacam-se as seguintes: conteúdos fracos e desvinculados da realidade, falta de aulas práticas, utilização de métodos ultrapassados, planejamento curricular inadequado, que implica tanto o acúmulo de matérias como a ausência de disciplinas necessárias à formação acadêmica específica. Assim, a forma de organização da escola mostra-se desvinculada dos interesses dos alunos que a freqüentam.

No momento em que o aluno é chamado a avaliar o ensino, a figura do professor é apontada como um dos fatores responsáveis pela desqualificação do ensino. Os alunos insistem por melhores professores e lamentam a perda de bons professores.

Nesse processo de identificação do quadro de dificuldades que tem inviabilizado o ensino de qualidade, além de incluírem os conteúdos a serem ministrados e as condições mínimas necessárias para a realização do trabalho pedagógico, os alunos mencionam a importância da existência de pessoal qualificado tanto no nível da docência como no da orientação pedagógica.

No sentido de ampliar essa avaliação, solicitou-se ao alunos que se manifestassem a respeito da estrutura curricular, indicando suas preferências e as áreas mais bem desenvolvidas na escola.

Na concepção dos alunos, as áreas curriculares mais bem desenvolvidas na escola de 2º Grau são as áreas técnicas e de Ciências Exatas, principalmente quando se dá ênfase à parte prática. É surpreendente e inesperada a avaliação sobre o ensino técnico, uma vez que este tem sido objeto de inúmeras críticas, pelas deficiências nele encontradas, pela falta de professores competentes e com formação específica, pela ausência das oficinas, equipamentos e laboratórios necessários e suficientes para a sua realização. Ao indicarem as disciplinas e áreas curriculares consideradas com desenvolvimento inadequado, os alunos mencionam as áreas de Ciências Sociais e Humanas.

Quando expressam suas preferências por áreas e disciplinas curriculares, revelam uma relação entre o perfil positivo e negativo, e as razões apontadas para as suas preferências.

No caso das disciplinas técnicas e da área das Ciências Exatas, principalmente Matemática, Biologia, Química e Física, a preferência justifica-se pela presença de professores competentes, que dominam o conteúdo das disciplinas, que transmitem adequadamente o conhecimento, e estimulam e incentivam os alunos na sala de aula. A preferência por essas áreas ainda é reforçada pelo fato de o seu conteúdo enfatizar "fatos reais", que têm ligação com o processo de vida e de trabalho, de aplicabilidade imediata e futura.

Quando avaliadas de forma positiva, embora em posição inferior às áreas acima citadas, as preferências pelas áreas das Ciências Humanas e Sociais justificam-se, também, por motivos de ordem prática e pela presença de professor competente. É ressaltado que essas disciplinas podem contribuir na relação do aluno com o mundo.

Por outro lado, essas mesmas áreas são indicadas por um grupo significativo de alunos como aquelas pouco apreciadas, por serem as mais desinteressantes e cansativas, tendo como motivo a pouca competência do professor, tanto no domínio da matéria como no da metodologia de ensino.

Em suma, a ênfase das preferências, das críticas e das reclamações, no que se refere à organização curricular, está intimamente ligada à competência do professor. Isto significa dizer que, para o aluno, o "bom professor" é essencial para o desenvolvimento do bom ensino e da efetiva aprendizagem. Ademais, o aluno parece perceber a importância do conteúdo das disciplinas para a sua realidade concreta.

Aprende-se, dessa avaliação, a necessidade de modificações no ensino, no sentido de tornar as atividades de aula e as experiências escolares algo estimulante e concretamente vinculado à sua experiência de vida.

3.3 - Algumas soluções

Ao descrever a escola real do 2º Grau, os alunos puderam manifestar-se, também, quanto à escola desejada e necessária.

Da mesma forma como foi solicitado ao professor a indicação das possíveis mudanças visando à minimização dos problemas existentes no ensino de 2º Grau, os alunos também apre-

sentaram suas sugestões para se organizar uma escola de 2º Grau de boa qualidade.

Nesse sentido, ofereceu-se aos alunos a possibilidade de sugerir a escola que gostariam de ter, em contraposição à escola concreta da qual participam.

Para a grande maioria dos alunos, a escola ideal é aquela que supera as dificuldades enfrentadas por eles, com vistas a desenvolver um ensino de qualidade e, para tanto, sugerem o seguinte:

- pessoal competente tanto para a atividade de docência como para a administrativa e técnica;
- boas condições físicas, materiais e pedagógicas;
- laboratórios, oficinas, biblioteca boa e em condição de uso;
- amplo espaço físico, salas de aula bem iluminadas, ventiladas e silenciosas e com quadro-de-giz adequado;
- ocorrência de aulas práticas;
- planejamento participativo;
- possibilidade de preparar o aluno para a vida profissional e para o vestibular;
- gratuidade do ensino;
- relacionamento democrático entre corpo docente, discente e técnico-administrativo;
- assistência psicossocial e pedagógica;
- melhoria salarial dos professores;
- melhoria do padrão das disciplinas e das condições dos estágios;
- reorganização do horário em função da jornada de trabalho dos alunos;
- estabelecimento de forma de articulação da escola com a comunidade;
- manutenção dos cursos profissionalizantes; e
- promoção de mudanças metodológicas no ensino.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, foram apresentados dados empíricos sobre a situação do ensino de 2º Grau que emergiram das representações sociais dos professores e alunos. É importante retomar alguns aspectos trabalhados, a fim de tecer algumas considerações.

Vale lembrar novamente que as representações sociais dos professores e alunos pesquisados tinham, como referência principal, o cotidiano de sua própria escola, o que reflete as condições concretas da sociedade como um todo e contribui, também, para a construção do ideário desses sujeitos.

Ao proceder à análise das representações, estava presente que o estudo desses fenômenos viria contribuir para a configuração de um retrato mais real das condições do ensino de 2º Grau, que se somaria às outras análises que compõem os estudos sobre esse nível de ensino no Brasil. Tendo em vista o exposto, a análise elaborada sobre as representações sociais permite, portanto, fazer as considerações desenvolvidas a seguir.

Percebe-se, nas representações dos sujeitos pesquisados, um consenso no reconhecimento da "desqualificação" do ensino de 2º Grau. Para os professores, os fatores apontados como causadores dessa situação são, principalmente, as condições socioeconômicas dos alunos, suas características pessoais e os aspectos intra-escolares. Para os alunos, a desqualificação do ensino de 2º Grau deve-se principalmente às condições materiais e pedagógicas de funcionamento da escola e à competência dos professores.

Embora esses sujeitos tenham apontado fatores idênticos determinantes dessa desqualificação, como, por exemplo, as condições de funcionamento da escola, foi possível constatar algumas diferenças nessas manifestações, o que vem demonstrar que, na construção das representações, há uma influência estreita das experiências pessoais e do lugar de onde fala o informante.

Assim é que, no tocante à explicitação da baixa qualidade do ensino de 2º Grau, os professores dão ênfase a uma deficiência pessoal do aluno, quer esta se deva a uma precária escolarização anterior, quer resulte de sua capacidade cognitiva e de suas características econômicas e emocionais. Ademais, ao apontar as razões de ordem econômica, deixam de esclarecer a relação desses fatores com a prática dos alunos em sala de aula. com isso, demonstram entender que os responsáveis pelo fracasso na escola são a pobreza e as condições pessoais dos alunos, as quais possuem, também, estreita vinculação com suas condições de vida, sugerindo, com isso, que a escola só pode ter capacidade de atender, com competência, a alunos provenientes de classes sociais mais elevadas.

Por seu lado, os alunos indicam a figura do professor como um dos principais responsáveis por esse problema. No seu juízo a respeito da qualidade do ensino, estabelecem uma íntima relação entre a precária organização e prática pedagógica, em especial o próprio pro-

cesso de ensino, e a presença de professores considerados incompetentes, que, além de não dominarem o conteúdo, utilizam métodos e técnicas inadequados, transmitindo conhecimentos distanciados da realidade dos alunos.

No entanto, no âmbito dessas manifestações, constata-se uma semelhança na interpretação, qual seja, uma análise superficial, imediata e fragmentada do problema da desqualificação do ensino, que, evidentemente, ultrapassa os limites da escola, ou seja, a atuação dos professores e alunos. Essa postura vem demonstrar que nem o professor nem o aluno possuem clareza dos fatores que têm constituído a realidade concreta do ensino de 2º Grau. Daí porque, ao serem solicitados a apresentar soluções, referem-se quase sempre às questões intra-escolares ligadas ao processo de ensino, com ênfase na competência técnica, sem fazer uma articulação crítica com os fatores extracurriculares, que também interferem efetivamente na qualidade do ensino.

Conclui-se, do quadro anterior, que as representações sociais de professores e alunos sobre o ensino de 2º Grau não transcendem o próprio cotidiano. É certo que isso se deve principalmente a traços inerentes ao próprio ideário que ambos possuem, e, também, às características pertinentes a um cotidiano escolar cuja lógica de apreensão da realidade social fundamenta-se numa visão reformista, conservadora e crítica.

Crê-se, por conseguinte, que o conhecimento do significado das representações sociais sobre o ensino de 2º Grau dos professores e alunos pode constituir elemento fundamental para a formulação crítica do próprio cotidiano escolar.

Além disso, a socialização dessas informações, com vistas ao debate, pode ser uma estratégia para se buscar uma compreensão dos problemas do ensino de 2º Grau, a partir do estabelecimento da articulação necessária entre os fatores intra e extra-escolares e, com isso, superar a visão fragmentada e imediata acerca da escola.

Sem penetrar na compreensão das representações sociais daqueles que fazem o dia-a-dia escolar, torna-se difícil propor alternativas de soluções para esse nível de ensino, a fim de que ele possa incorporar os interesses e as necessidades de sua clientela, visando à construção de um sistema de ensino mais democrático e menos preconceituoso.

Espera-se, ainda, enfim, que a análise das

representações sociais dos professores e alunos apresentada neste capítulo venha a contribuir para a reflexão crítica sobre o ensino de 2º Grau e para o delineamento de alternativas que possam melhorar a qualidade do ensino.

5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Zaia. **Democratização do ensino:** meta ou mito? Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1986.

GARCIA IBAÑEZ, Thomas. **Ideologia de la vida cotidiana.** Barcelona: Sendai, 1988.

KUENZER, Acácia. **O ensino de 2ºGrau:** o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

ROSENBERG, Lia. **Educação e desigualdade social.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1984.

Capítulo V

*Trabalho e formação: o vivido e o representado pelo aluno trabalhador de 2º grau do Brasil**

Leila de Alvarenga Mafra

1 - INTRODUÇÃO

Poucos estudos reconhecem a importância de se aprofundar o conhecimento do cotidiano da escola de 2º Grau a partir do ponto de vista de seu alunado. São limitados os esforços realizados nessa direção, e pouco se sabe da experiência de vida e de trabalho desse alunado, o valor pessoal e social que este consagra à escola e à formação escolar.

De um modo geral, o ensino de 2º Grau como objeto de pesquisa não tem recebido a devida atenção dos educadores, muito embora, a cada dia, o interesse pelas questões e problemas específicos desse Grau de ensino cresça em proporções significativas.

Desde a Reforma do Ensino de 1971, a produção do conhecimento na área do 2º Grau tem privilegiado estudos referentes aos aspectos metodológicos do ensino de diferentes disciplinas do currículo, a formação dos professores e profissionais de educação, a relação do 2º Grau com o ensino superior, o significado oculto na legislação promulgada para esse grau de ensino, a avaliação da profissionalização compulsória e seus efeitos sobre o ensino, a escola e a formação do jovem.

Nessas análises, professores e especialistas educacionais têm sido os porta-vozes mais freqüentes, prevalecendo o seu ponto de vista, suas percepções e opiniões sobre a de outros atores da vida escolar.

O aluno, ainda que peça fundamental em toda essa engrenagem, tem sido relegado a um segundo plano, desconsiderando-se a sua experiência de vida e escolar, como essenciais à crítica, à reconstrução e à transformação da escola, de sua prática pedagógica, de sua organização e de suas relações com o mundo exterior a ela (Franco, 1984).

Todavia, ao defender a real democratização do ensino de 2º Grau como parte da educação de qualquer cidadão, pleiteamos um espaço

para uma reflexão mais sistemática dessa escola, tomando como central a experiência escolar e a vida de seus alunos. Se as classes sociais mais privilegiadas ainda ocupam, na sociedade brasileira, um amplo espaço dentro dos limites restritos desse Grau de ensino, é sem dúvida crescente a pressão que diferentes grupos sociais vêm exercendo no sentido de ampliação das oportunidades de acesso e permanência nessa escola. Destacam-se, dentre esses, jovens provenientes de bairros periféricos, de famílias de baixa renda, cujo ingresso no 2º Grau, ainda que reduzido, amplia-se a cada ano.

Registros recentes constataam essa mudança. Em alguns estados do Sul do País esse novo contingente social já supera seus colegas de classes mais privilegiadas, em proporções de até 65,0% do alunado de 2º Grau. Tal tendência, no entanto, mais localizada nas capitais e regiões metropolitanas, varia de intensidade, e dificilmente pode ser generalizada para todo o País. Ainda assim, Franco (1984, p. 53) afirma que:

"A população que hoje pleiteia e freqüenta o ensino de 2º Grau é muito diferente daquela que o fazia há 10 anos atrás. Em centros urbanos como São Paulo, da totalidade de alunos matriculados no ensino de 2º Grau, 60,0% freqüenta a escola no período noturno e dentre esses 84,0% estudam e trabalham."

De forma semelhante, Kuenzer (1988, p. 110) observa que:

"Particularmente na última década, e em decorrência do processo de expansão do ensino de 2º Grau, abre-se espaço para os filhos da classe trabalhadora, muitos dos quais também trabalhadores, ainda que nos cursos noturnos e nas escolas de periferia."

É através desse grupo de alunos que algumas questões relativas à relação trabalho e

* Para a elaboração deste capítulo, foram consultados os relatórios de pesquisa apresentados pelas equipes estaduais que participaram da investigação nacional: Ensino de 2º Grau no Brasil: Caracterização e Perspectivas. Os relatórios foram os de Goiás, Pará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Maranhão e São Paulo (1ª etapa).

educação vêm penetrando a escola de 2º Grau de forma mais viva e dinâmica, movida pela experiência familiar do aluno de classe trabalhadora e pela sua própria experiência como trabalhadores precoces.

Cabe, portanto, indagar como essa realidade social tem colocado novos questionamentos para a escola, para o seu cotidiano, para as suas relações com a sociedade, para o ensino e a formação que a ela oferece. Ou seja, que questões tais experiências levantam em relação à educação básica do jovem? Que críticas são apontadas à prática docente, às relações pedagógicas, assim como à organização e ao funcionamento da escola? Que experiências de trabalho os alunos adquirem e como tais experiências afetam a sua vida pessoal e escolar? como a vida escolar distanciada da realidade do trabalho vivo impõe limites, nega ou tenta integrar essas experiências?

A partir das indagações acima, algumas preocupações merecem ser explicitadas. A primeira refere-se à necessidade de uma investigação mais pormenorizada da experiência de trabalho do aluno de 2º Grau, para podermos refletir e discutir em bases mais concretas a sua inserção na escola e o papel da formação escolar em face das demandas e necessidades decorrentes da realidade social, econômica e pessoal vivida por esses alunos. Estudos realizados apontam para conflitos e contradições existentes entre os alunos trabalhadores, a escola e o local de trabalho, revelando ora uma suposta ausência de relação entre eles, ora a negação, pela escola, dessa relação, enquanto uma experiência de valor educativo, pedagógico. Percebe-se, por outro lado, a desconsideração da experiência escolar pelos setores produtivos, negando-se a sua importância no desempenho do trabalho e dificultando **para a escola, a produção**, transmissão e assimilação das bases científicas e tecnológicas dos processos produtivos e as atividades nas quais **os alunos participam**, como trabalhadores e membros de uma sociedade. Dessa maneira, a formação recebida na escola tem se caracterizado **como** uma experiência superficial e tangencial à realidade do trabalho, assumindo **para** o aluno uma conotação mais negativa do **que** positiva, frustrando-se expectativas educacionais e profissionais.

Outra preocupação diz respeito à experiência **acumulada nas** relações sociais e de trabalho **vivenciadas pelo** aluno e através do que é organizado, moldado e construído o seu "mun-

do interior", as suas representações sobre a sociedade, o mundo do trabalho e a relação escola e trabalho.

As representações, enquanto um momento de apreensão e compreensão do real, permitem-nos captar a percepção e o entendimento que os alunos possuem sobre o vivido, no que se misturam condições históricas específicas, interesses hegemônicos e ideológicos que conduzem a um "reconhecimento subjetivo", um sentido, uma explicação, uma justificativa que dão significado objetivo e normativo às práticas individualizadas e coletivas. Nesse sentido, as representações não se reduzem a uma mera questão de "valores", ou comportamentos. Indicam, também, a existência de um processo cognitivo, que legitima um corpo diferenciado de conhecimento e de estruturas de pensamento relacionadas a ações concretas e a formas teóricas que podem, em nível científico, atingir níveis de independência além da aplicação prática mais imediata.

As representações do aluno trabalhador de 2º Grau, como um conjunto de significados, valores, desejos, ordens, injunções, referências e comportamentos, são, portanto, difundidas e legitimadas pela ordem social vigente. Compõem uma matriz objetivada de entendimentos subjetivos reais, cujo aprofundamento é, sem dúvida, fundamental para se estabelecer uma nova direção e objetivos ao ensino de 2º Grau.

A partir dessas preocupações, buscou-se, num primeiro momento, conhecer a experiência de trabalho do aluno de 2º Grau, procurando, a partir de seus depoimentos, refletir sobre as atividades que executam, as condições de trabalho que enfrentam, as relações que vivem com colegas trabalhadores e órgãos representativos de sua categoria profissional. Indagávamos como tais experiências afetam esse jovem, gerando necessidades em relação a sua formação básica, a sua conduta e comportamento, valores e expectativas.

Pretendeu-se, ainda, identificar semelhanças e diferenças existentes na experiência dos alunos dos turnos diurno e noturno e entre as redes pública e particular. É comum acreditar que a escola pública e noturna, por se apresentar deficiente e reduzida, é o local onde se concentra a maioria dos alunos trabalhadores de 2º Grau. A escola particular, por oposição, não chegaria a reunir um percentual de jovens trabalhadores que dela demandassem maiores adaptações ao seu projeto educacional, essencialmente voltada para a educação das classes

privilegiadas.

Acreditamos que tais divisões não mais se caracterizam por oposição, e que, ao contrário, as duas redes de ensino, pressionadas por transformações sociais, passam por um processo de desconcentração e de maior diferenciação social, do que emerge uma nova realidade educacional que merece ser descortinada e avaliada em todas as suas implicações sociais, políticas, econômicas e pedagógicas.

Procurou-se, ainda, conhecer os motivos que conduzem o aluno ao trabalho remunerado, além daqueles postos pela sua condição de classe social. Partiu-se do pressuposto de que essa experiência constitui uma prática social conflitiva e contraditória, em que se misturam aspectos positivos e negativos, satisfações e insatisfações, desejos realizados e por realizar. Indagávamos, assim, do significado ideológico e de senso comum refletidos nessa atividade de trabalho, das ambições, sonhos, expectativas profissionais desse aluno, das barreiras e dificuldades que se interpõem a essas realizações e da formação desejada para o trabalho, em contraposição à recebida. Enfim, buscamos apreender, na percepção desses alunos, processos educativos vividos e construídos através do trabalho remunerado, da formação escolar e de práticas sociais individuais e coletivas que sustentam seus projetos de vida, de crescimento e bem-estar social. Nessa tentativa, partimos do pressuposto de que o aluno trabalhador é porta-voz de interesses, necessidades e de experiências que merecem ser levados em conta na reconstrução da escola brasileira, pois indicam pistas para uma possível superação da concepção tecnicista e economicista de educação para o trabalho. Nessa perspectiva, ao privilegiar o treinamento estreito, tem-se criado obstáculos para o desenvolvimento do que Gramsci denomina de "escola criadora", ou seja, aquela em que o conhecimento científico e tecnológico do trabalho humano se associa ao histórico-cultural, ao social e ao político; ao subjetivo e ao objetivo, indispensáveis à educação do homem que pretende ser ator e participante de um processo histórico de transformação da sociedade. Dessa forma, o aluno de 2º Grau, ainda que integrando classes sociais, partidos, cultos e religiões, raças, línguas, ideologias e interesses diferenciados, deve aprender a conviver com as diferenças, com as contradições e conflitos que emergem de relações sociais e políticas não autoritárias, para que desse con-

junto de experiências sejam construídas sociedades cada vez mais livres e democráticas, e que, sobretudo, garantam a sobrevivência e o bem-estar de todos sobre a Terra.

2 - O TRABALHO NA VIDA DO ALUNO DE 2º GRAU

O aluno de 2º Grau no Brasil está constituído basicamente de dois grupos bem diferenciados: aquele dos que somente estudam e aquele dos que trabalham e estudam. Se, por um lado, o primeiro grupo tem no estudo e na frequência à escola a sua atividade principal, o segundo encontra, nas condições materiais de sua existência e no exercício do trabalho, os limites de sua possível dedicação à escola.

O primeiro grupo de alunos, constituído por classes e camadas sociais privilegiadas, tem, historicamente, asseguradas para si as condições necessárias e valorizadas socialmente para reproduzirem os quadros da classe erudita, das elites dirigentes e dos gestores em firmas e empresas produtivas e de serviços da economia da sociedade capitalista nacional.

Sua formação se dá principalmente na escola, onde a dedicação aos estudos constitui a via para a aquisição, produção e domínio dos conhecimentos técnicos e científicos, da cultura e das relações sociais que integram o processo natural de seu desenvolvimento pessoal, sua formação profissional e política. É através desse processo que o trabalho intelectual se firmará na mente e nos comportamentos daqueles que, na organização do trabalho na sociedade, irão conceber, planejar, dirigir, comandar, organizar, enfim, "pensar" o trabalho, as suas relações sociais e as suas transformações, segundo os seus interesses e necessidades.

O segundo grupo, em geral proveniente das camadas e classes menos privilegiadas na sociedade, tem, desde cedo, a necessidade de adquirir o hábito e a prática do trabalho remunerado como meio de subsistência pessoal e familiar. A formação para o trabalho, o uso adequado dos braços e das mãos, a aceitação da disciplina do trabalho, o manejo correto das ferramentas e instrumentos e o cumprimento das ordens sobrepõem-se, como elementos fundamentais, na formação e na experiência daqueles em que o exercício do trabalho manual prepondera sobre o trabalho intelectual. A passagem pela escola constitui para eles,

principalmente no caso brasileiro, uma situação efêmera, limitada e, na maioria dos casos, frustrante.

Conhecer como esse aluno tenta conciliar trabalho e escola, trabalho e estudo, constitui um dos desafios postos para o ensino de 2º Grau no Brasil, já que desses jovens **parte** a demanda contundente de uma escola mais comprometida com os seus interesses e necessidades.

Nesse sentido, a experiência de trabalho e de estudo na história social desse jovem apresenta-se como uma forma de luta pela garantia do direito à educação a ele negado. Mas é também um enfrentamento aberto das condições sociais inaceitáveis e das relações de trabalho que insistem em não lhe facilitar tais conquistas.

No nível nacional, pode-se dizer que esses dois grupos reúnem, cada um, cerca de 50,0% do alunado de 2º Grau, com variações para mais e para menos, nos diferentes estados e regiões brasileiras.

Utilizando-se dos depoimentos registrados pelos alunos nas pesquisas estaduais, é possível caracterizar, no nível nacional, três agrupamentos distintos dos alunos trabalhadores e não-trabalhadores.

a) Os alunos que trabalham e estudam representam quase a metade dos alunos de 2º Grau. Essa é a situação encontrada no Paraná, em Minas Gerais, no Rio Grande do Norte e em Santa Catarina. Nesses estados, o aluno trabalhador compreende, respectivamente, 47,5% (PR), **44,8%** (MG), 45,6% (RN) e 45,1% (SC) da matrícula nesse grau de ensino. Conseqüentemente, os alunos que apenas estudam representam 50,3% (PR), 53,3% (MG), 54,5% (RN) e 49,5% (SC).

b) Os alunos trabalhadores já constituem a maioria do alunado do 2º Grau. Este é o caso constatado em São Paulo e Goiás. Nesses, os alunos congregam, respectivamente, 65,0% (SP) e 55,4% (GO) dos estudantes de 2º Grau. Seus colegas que não trabalham são, assim, minoria nas escolas e compreendem 35,0% em São Paulo e 43,0% em Goiás.

c) Os alunos que apenas estudam constituem a maioria do alunado de 2º Grau no Maranhão (76,7%), no Pará (72,0%), e em Pernambuco (74,2%). Seus colegas que trabalham e estudam concentram, no caso, parcelas mais reduzidas do alunado de 2º Grau, representando, respectivamente, 28,0% dos alunos no Pará, 23,3% no Maranhão e 25,0% em Pernambuco.

Os dados acima indicam, também, e uma

vez mais, a existência de diferenças regionais entre esses grupos de alunos. Assim é que, aproximadamente 50,0% dos alunos de 2º Grau dos estados de Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Santa Catarina são trabalhadores, enquanto, em Pernambuco, Maranhão, Pará e Rio Grande do Norte, a média nessa proporção não ultrapassa os 31,0%. Vale ressaltar, no entanto, que, em Pernambuco, verificou-se que 45,0% dos estudantes da amostra já haviam exercido algum tipo de ocupação remunerada durante **seu** curso de 2º Grau. Sua menor participação na força de trabalho nesse Estado pode estar refletindo a política econômica recessiva existente no momento da coleta dos dados, uma vez que informaram estarem procurando emprego para suprir necessidades financeiras pessoais e familiares.

Assim, os números indicados parecem sugerir que os estados do Centro-Sul oferecem um ensino de 2º Grau com características menos elitizadas do que os estados do Norte-Nordeste. De forma semelhante, nos estados do Sul-Sudeste, a sociedade, pelas características de maior desenvolvimento, pode estar proporcionando maiores oportunidades de emprego ao jovem, do que os demais estados. E é justamente o trabalho assalariado que tem possibilitado o acesso e a permanência do aluno trabalhador na escola.

2.1 - A inserção no mercado de trabalho

Buscando uma maior compreensão da realidade de trabalho na vida do aluno de 2º Grau no Brasil, verificamos que cerca de 16,0% desse grupo em Minas Gerais, 15,2% em Santa Catarina, 14,7% em Pernambuco e 17,1% em Goiás estavam tendo essa experiência pela primeira vez. Os demais, 28,7% em Minas Gerais, 22,6% em Santa Catarina, 12,3% em Pernambuco e 55,7% em Goiás, já possuíam alguns anos de trabalho, com entrada no mercado em idades que variaram entre 14 e 18 anos. Há, no entanto, registro, em todos os estados pesquisados, de percentuais de alunos que começaram a trabalhar entre 12 e 15 anos.

A inserção prematura no mercado de trabalho constitui uma característica especialmente reveladora no Estado de Goiás, onde 35,5% dos alunos de 2º Grau já estavam trabalhando antes dos 14 anos de idade. Nesses casos, o aluno de 2º Grau integra, também, o grupo de menores trabalhadores deste País, o que nos leva a indagar como o Brasil tem considerado

essa questão, enquanto uma questão social e econômica de extrema gravidade, à medida que se instituem condições de desigualdade social e de níveis de exploração do menor altamente contestáveis. Recorrendo às informações disponíveis sobre a matéria, verificamos que muito embora a idade mínima para o trabalho tenha sido estipulada em torno dos 15 anos de idade, pela Organização Internacional do Trabalho, no Brasil, desde a Constituição de 1967, essa foi reduzida de 14 para 12 anos. Na Constituição de 1988, foi estipulada novamente a idade mínima de 14 anos para a admissão ao trabalho (Cap. VII, art. 227, parágrafo 3, itens I, II e III), sendo ainda assegurados aos jovens os direitos previdenciários e trabalhistas e a garantia de acesso à escola. Ou seja, ó reintegrada na legislação a idéia básica, que preside à OIT, de que o trabalho só deve começar logo que termine a educação obrigatória.

O fato de ainda existir o trabalho jovem a partir dos 12 anos no Brasil constitui, sem dúvida, um retrocesso em termos internacionais, evidenciando-se, uma vez mais, que as leis neste País continuam sendo burladas e desconhecidas pelos empregadores, que, muito facilmente, tiram vantagem da condição social do postulante ao emprego para negar-lhe um direito e até utilizar-se de sua miséria e necessidade para forjar situações ilegais e duvidosas.

Se em termos de idade mínima para ingresso do jovem no trabalho remunerado existem abusos, não menos grave parece ser a burla à garantia do direito à escola, que constitucionalmente está determinada. A situação no País é bastante desalentadora e indica uma grande defasagem entre o número de jovens que deveriam estar na escola e aqueles que conseguem nela permanecer. Tal situação, ampliada nas duas últimas décadas pelo crescimento dos índices de reprovação e de evasão, deixa claro que o acesso à escola de 2º Grau para o jovem trabalhador precisa ser conquistada. Mesmo nos casos em que a oferta está assegurada, as condições de trabalho em parceria com a escola acabam por expulsá-lo desta, dificultando ao máximo a continuidade regular da escolarização básica. Tal situação deixa claro que, na luta pela garantia dos direitos sociais no País, ampliados após a Constituição de 1988, não basta a vontade ou o direito individual do jovem ou do cidadão. Em torno desses direitos, misturam-se interesses econômicos e políticos maiores, que se articulam de

forma orgânica, através da sociedade civil, para preservar privilégios e benefícios à custa de grupos, setores e camadas sociais menos poderosos. Nesse confronto de interesses, a redução da jornada de trabalho do alunado de 2º Grau é, sem dúvida, a primeira condição para o exercício, de fato, de seu direito à educação básica.

O Trabalho entre os Alunos da Rede Pública e da Rede Particular

Os alunos que exercem alguma atividade remunerada correspondem, na **rede pública**, a 45,3% (SC), 19,8% (MG), 94,0% (RN), 80,2% (PE), 82,0% (GO), 35,8% (PR) e, na **rede particular**, a 54,7% (SC), 25,0% (MG), 6,0% (RN), 19,8% (PE), 18,0% (GO) e 31,0% (PR).

A proporção de alunos trabalhadores nas escolas particulares sobrepõe-se à das públicas apenas em Minas Gerais. Nos demais estados, o aluno trabalhador concentra-se essencialmente na rede pública, sendo reduzida a sua participação no setor particular de ensino.

A situação encontrada em Minas Gerais ó, em parte, explicável pela maior expansão das escolas particulares nesse estado nas últimas décadas. Estas, pressionadas pela demanda que se originava das classes sociais até então excluídas de suas salas de aula, ampliam suas vagas, mas em instituições socialmente diferenciadas e segregadas das que atendem aos jovens privilegiados, que tradicionalmente sempre constituíram a sua clientela preferida. Essa "multiplicação" está por detrás da grande expansão dos cursos noturnos particulares de 2º Grau nesse estado, ocupando os espaços deixados pela retração da rede pública estadual e municipal, diurna e noturna ocorrida no mesmo período.

A experiência de vida e de trabalho desses alunos evidencia que há uma combinação possível, talvez nem sempre a melhor e mais desejável, entre o trabalho exercido fora da escola e a escolarização realizada. Na tentativa de combinar essas duas situações, o aluno, muitas vezes, vê-se obrigado a optar entre o trabalho e o estudo, principalmente quando atinge o 3º ano do 2º Grau. Nesses casos, ou pára de trabalhar para estudar, ou é forçado a abandonar a escola, engrossando as fileiras das estatísticas oficiais sob o nome de "evadido", transformando-se em simples trabalhador.

"Parei de trabalhar para poder só estudar, pe-

lo menos no terceiro ano, que é mais apertado e para poder me preparar melhor para o vestibular" (Aluno da rede pública em Minas Gerais)

É comum depararmo-nos com sutis mecanismos de controle social ao saber mais elaborado, moderno e atualizado, incorporados nas propostas pedagógicas, meios e instrumentos utilizados no ensino das escolas públicas e particulares, que dificultam a permanência regular do aluno trabalhador na escola. O exemplo mais concreto e atual é encontrado no chamado "terceiro ano integrado", prática amplamente difundida nas escolas de 2º Grau. Por exigir do aluno "mais do que tempo integral aos estudos" (circunscritos ao programa de vestibular), evidencia o descompromisso com os interesses e necessidades dos jovens trabalhadores que lutam para ser escolarizados com qualidade, e contra a sua lenta e gradual expulsão da escola.

O depoimento acima revela que o aluno não tem opção; ou se submete à organização escolar existente ou deixa a escola para ser um trabalhador de tempo integral. Se escolhe a primeira, necessariamente terá que parar de trabalhar.

Segundo Gontijo (1988, p. 4),

"o significado real de parar de trabalhar para o aluno implicará que muitas de suas necessidades básicas não serão satisfeitas, como por exemplo, o lazer, o vestir-se adequadamente, e mesmo o dispêndio mínimo com a educação."

Dentro desse contexto de sacrifícios, a possibilidade de estudar de forma exclusiva só seria possível através de uma maior oferta de escolas públicas, já que, nestas, os dispêndios com a educação apresentam-se mais reduzidos e mais próximos aos custos suportáveis pelas famílias de origem. Ainda assim, a escola pública não tem a força mágica de manter o aluno trabalhador na escola, se as condições materiais fora dela se deterioram. Nesses casos, até os gastos mais reduzidos com a educação tornam-se difíceis de serem garantidos pelas famílias de menor poder aquisitivo.

Para o aluno trabalhador da escola particular, ficar sem trabalhar constitui uma situação mais complexa, já que o custo de sua educação é bastante elevado, representado pelas mensalidades escolares, as taxas de matrícula, além de gastos suplementares com mate-

rial didático, transporte, etc.

Assim, trabalhar enquanto se estuda indica não apenas uma condição de classe social, mas revela também uma realidade em que o controle privado da educação básica dificulta muito mais do que facilita tal conciliação. Nesse sentido, a efetiva expansão da oferta de escolas públicas de 2º Grau pode representar mais anos de estudos e menos tempo de trabalho para esses alunos, oferecendo-se, assim, as condições de direito de que necessita para permanecer na escola e completar, de fato, a sua escolarização básica. No entanto, os depoimentos desses alunos deixam claro que a escola pública é um canal de democratização, mas quase nunca vai garantir-lhes o estudo em sua forma exclusiva, já que as condições sociais e econômicas de suas famílias de origem constituem um dos aspectos que mais pesam na sua inserção no trabalho remunerado.

O Trabalho entre os Alunos dos Turnos Diurno e Noturno

Gouveia (1969, p. 106) afirmava, em um dos primeiros estudos de maior porte sobre o ensino secundário no País, que:

"Os cursos noturnos são particularmente favoráveis ao emprego remunerado. As proporções de alunos que trabalham são invariavelmente maiores nesses cursos do que nos diurnos."

Naquela ocasião, a matrícula na rede pública de 2º Grau no Brasil era superior à da rede particular, o que levou a autora a afirmar que, sob certo aspecto, o curso noturno apresentava-se como solução para o problema social e familiar desse aluno, à medida que permitia a continuidade da contribuição do jovem trabalhador **ao orçamento** familiar, sem onerar muito, para o aluno, os custos educacionais, em termos de mensalidades e de material escolar.

Os **dados** daquele estudo mostram que os alunos trabalhadores concentravam-se em proporções diferentes entre os estados, e eram encontrados em todos os tipos de escolas, mas com menor frequência nas escolas de orientação acadêmica e propedêutica, em comparação com as técnicas, e em especial as comerciais. Nessas, a situação de trabalho entre os jovens era bastante generalizada. Os estudantes masculinos que não trabalhavam constituíam exceções.

Na década de oitenta, a concentração de

alunos trabalhadores nos diferentes estados brasileiros continua mais elevada nas escolas noturnas, alcançando 79,0% (PE), 51,6% (PA), 70,2% (GO), 56,4% (SC) e 35,5% (MG), embora, nas escolas diurnas, a presença desse grupo de alunos já atinja cerca de 11,3% em Minas Gerais, 16,0% no Pará, 21,0% em Pernambuco, 29,8% em Goiás e 10,7% em Santa Catarina.

Ainda que os adolescentes trabalhadores das camadas populares venham tendo acesso aos turnos diurno e noturno, sua presença continua marcada pela discriminação social, como já observara Gouveia (1969) e Pezzolo (1985). Segundo essas autoras, tanto nos estabelecimentos públicos como nos particulares os alunos do noturno têm origem mais modesta do que os do período diurno. Ou seja, o curso noturno é reservado para os "filhos de trabalhadores manuais", sendo eles mesmos já "trabalhadores regulares". O aluno dos cursos noturnos só é aluno porque trabalha; é por estar trabalhando ou procurando trabalho que ele se matricula na escola.

Todavia, o ensino noturno, por reunir a maioria dos alunos trabalhadores, não significa que possua as condições adequadas, ou mesmo constitua a solução "ideal" para a formação desse jovem, como se pensava nas décadas anteriores. Por detrás dos percentuais acima está um aluno que possui uma jornada de trabalho mais elevada do que o seu colega trabalhador das escolas diurnas. Não resta a ele senão a frequência à escola noturna como a única via possível para a continuidade de seus estudos. Assim, o que presenciamos é o trabalhador que procura os cursos noturnos exatamente porque só dispõe desse horário para cursá-los.

A situação de trabalho e estudo apresenta-se um pouco menos restritiva para os alunos que possuem entre quatro e cinco horas diárias de trabalho. Tais alunos, em geral, fazem opção por uma escola diurna, em turnos matutinos e vespertinos, indicando ser essa jornada de trabalho mais compatível com sua vida de jovem estudante em fase de complementação de sua educação básica.

Dessas experiências pode-se perceber que, para o aluno trabalhador, a solução ideal de escolarização não é necessariamente a escola noturna. No seu depoimento, o mais desejável é a redução de sua jornada de trabalho, para lhe garantir efetivamente o direito de opção à escola e a uma formação mais regular

e menos deficiente, em horários mais compatíveis com sua condição de jovem e de trabalhador. Esse aluno, em especial, está uma vez mais indicando que a escola noturna é a escola para os que não têm escolha, não podendo ser justificada em nome de uma suposta igualdade de oportunidades educacionais. De fato, nela, as oportunidades não se apresentam iguais. A escola noturna não oferece as mesmas condições educacionais e não apresenta o mesmo padrão de exigência de uma escola diurna. A origem de classe e as condições de trabalho desses jovens são colocadas como dificuldades e limites à sua formação, sem que alternativas sejam buscadas para reduzir ou superar tais diferenças.

Estas são profundas e afetam não apenas o conteúdo ensinado, mas também os métodos de ensino, o tipo de professor contratado, as condições de funcionamento e utilização da escola, as formas de organização, enfim todas as condições sob as quais o trabalho escolar é executado.

Depoimentos de professores e alunos expressam bem essa realidade, como revela Pezzolo (1985, p. 50):

"O período noturno é considerado pelos professores como um curso fraco, com o ensino realmente reduzido e um sistema de avaliação mais brando. Segundo os professores, os alunos do diurno pedem para estudar à noite porque se estuda menos."

A condição de discriminação social reproduzida pela organização e prática pedagógica do curso noturno poderia, no entanto, ser pelo menos aliviada se iniciativas fossem realmente pensadas nessa direção. Sustentando a formação deficiente do aluno trabalhador estão duas instituições - a escola e o local de trabalho. Ambas parecem pouco se interessar no sentido de reunir esforços e assumir práticas que contribuam para a escolarização básica dos alunos e dos trabalhadores.

Por um lado, a empresa ou o empregador pouco se esforçam no sentido de valorizar a formação básica de seus empregados. A escolarização tem sido utilizada como um critério de seleção e de entrada em determinados postos de trabalho e, para tal propósito, a grande maioria dos empregados não necessita mais do que as quatro primeiras séries escolares. A empresa, no Brasil, parece desconhecer e não acreditar nos benefícios potenciais que

uma educação de nível mais elevado possa trazer para a própria empresa e para o trabalhador. Além disso, a relação escola e trabalho no Brasil tem sido alimentada apenas em relação ao treinamento técnico específico e limitado, no qual a escola atua de forma secundária e suplementar, cabendo à empresa ou à fábrica a maior responsabilidade, por realizá-la em períodos mais curtos e em condições de maior eficiência e atualização.

A importância da formação básica, realizada através de uma escola pública e gratuita e de qualidade, como um direito e uma conquista do mundo moderno, como um valor e obrigação social do estado e de toda a sociedade, como um elemento de crescimento e desenvolvimento pessoal, profissional e de formação para a cidadania, é simplesmente negada para a maioria dos trabalhadores brasileiros. Dessa forma, as firmas não oportunizam, para os que estudam, condições especiais que poderiam pelo menos reduzir as dificuldades que esses alunos enfrentam no seu dia-a-dia. Referimo-nos a situações tais como: redução da jornada de trabalho diária, a liberação mais cedo do trabalho, em tempo hábil e mais compatível com o horário escolar, a utilização de horas de estudo no próprio local de trabalho, o direito de ausência do trabalho em períodos de provas e exames, a frequência à biblioteca e atendimento pedagógico suplementar nas empresas e outras possibilidades. A negação dessas condições mínimas de educação contrasta radicalmente com a situação do aluno menor trabalhador em países como a Argentina e o México, que têm assegurada, na Constituição, a jornada máxima de seis horas e a proibição do trabalho desses jovens em horas extraordinárias (Spindel, 1985).

Tipo de Trabalho Exercido

O aluno trabalhador de 2º Grau no Brasil está vinculado, em maior proporção, a empresas de prestação de serviços, desempenhando as mais variadas funções e atividades.

As características do trabalho desses alunos pouco se diferenciam daquelas apontadas por estudos realizados após 1972, quando se procurou avaliar a experiência de profissionalização do currículo do 2º Grau. Naquela ocasião, como mais recentemente, as ocupações encontradas com maior frequência entre os alunos foram: auxiliar de escritório, balconista, auxiliar de secretário, secretário, vendedores e

caixas de lojas, office-boy, escrivão, bancário, repositor de mercadorias, auxiliar de marceneiro, auxiliar de mecânico, estofador, recepcionista, telefonista, digitadores, professor de pré-escola, professor de aulas particulares, feirante, entregador, datilógrafo, comerciário, cabeleireiro, empregada doméstica, estagiário, arquivista, vigilante, operário, servente de pedreiro, bilheteiros, remarcadores, operadores de telex, auxiliar de projetista, auxiliar de enfermagem, paisagista, estoquista, etc.

A predominância do setor terciário no tipo de trabalho dos alunos de 2º Grau reflete, por um lado, a tendência do mercado de trabalho, cuja oferta de emprego traduz as transformações econômicas recentes, caracterizadas pela concentração de capital, acentuada após 1970. Tanto o setor privado quanto o público passam a operar a partir de grandes monopólios com o crescimento das empresas de serviços, diretamente vinculadas às atividades produtivas primárias e secundárias.

Dessa forma, os tipos de trabalho exercidos pelos alunos, e que se destacam na lista acima, provavelmente não refletem sua preferência, mas são antes uma decorrência da oferta de empregos existentes na região, bem como da menor exigência de qualificação para o seu exercício.

Por outro lado, verifica-se, ainda, uma preocupação, por parte do aluno trabalhador, em buscar um trabalho ou "serviço mais leve", como ele mesmo expressa, que não dificulte as atividades de estudo e demandas escolares e que, principalmente, não o canse muito fisicamente.

São poucos os estudantes vinculados aos setores primário e secundário, nos diferentes estados pesquisados, sendo que, muito raramente, estavam matriculados em cursos profissionais correlatos. Quando isso ocorre, muitos aspiram a sair desses setores e ingressar no terciário, através da escolarização. Esse é o caso de alunos que exercem funções como: mecânico de máquinas pesadas, tecelão de painéis industriais, marceneiros, fazendeiros, etc. Se a troca desejada pode significar um trabalho mais leve, certamente não evitará uma jornada de trabalho de oito horas, além de horas extras, principalmente nos fins de semana e do ano, o que coincide, muitas vezes, com a época das provas escolares.

Pela descrição das tarefas que executa nos seus locais de trabalho, o aluno parece estar sendo submetido a um processo de trabalho

bastante semelhante, senão idêntico, ao enfrentado pela maioria dos trabalhadores nas fases iniciais do capitalismo. Em termos técnicos, são atividades essencialmente rotineiras, mecânicas, simplificadas, produto da divisão parcelar do trabalho, e que pouco dele exige em termos de pensamento, de habilidades de raciocínio, de pensamento, de elaboração mental e de imaginação.

Essas tarefas são assim descritas por alguns desses alunos:

*"... atendo telefone, faço ficha, vou ao banco";
"... faço balanço das contas, confiro dígitos, datilografo, se preciso, separo documentos";
"trabalho como auxiliar de serviços gerais. Ajudo em quase tudo no que se refere a papéis. Levo mensagens, pego mensagens, tiro xerox";
"... ajudo a professora a fazer chamada, ajudo a corrigir os cadernos";
"... recebo e libero mercadoria e dou balanço diário";
"... tenho como função colocar protesto em ordem alfabética, ação executiva e falência, e tirar xerox";
"... a firma em que trabalho é uma oficina mecânica. Eu tenho a função de pegar e controlar as peças de que os mecânicos necessitam para preparação dos equipamentos. Quando não estou executando esta função, faço serviço de office-boy";
"... entrego correspondência"; "datilografo todas as rotinas de uma escola"; "sou caixa de lanchonete"; "estoquista"; "recebo e libero mercadorias e dou balanço diário"; "fico no balcão ajudando, depois passo para o caixa"; "faço serviço de contabilidade, tais como: classificação, conciliação bancária e contabilização de documentos"; "ajudante de fiação de painéis industriais"; "faço revisão de máquina de produção"; "cheço informações de clientes por telefone ou pessoalmente"; "executo serviços de office-boy"; "faço recepção"; "montagem de válvula cardíaca", etc.*

Em alguns tipos de trabalho, nota-se que os alunos são utilizados em várias atividades, percorrendo, inclusive, diferentes sessões dentro da empresa. Ainda assim, o caráter rotineiro do trabalho persiste sem grandes alterações. Pode-se, talvez, supor que esse aluno, ao fazer o rodízio em funções diversificadas, venha a obter uma apreensão mais global da empresa onde trabalha, persistindo, no entanto, os limites que o mantêm no nível de alienação

em relação às funções que exerce e às condições e relações de trabalho que vivencia:

*"... de 08 às 11:30 trabalho no PBX. Na parte da tarde fico ajudando na contabilidade, para ocupar o tempo ocioso";
"... faço um pouco de tudo, mas minha prioridade é administrar e cuidar da manutenção do laboratório";
"... atendo telefone, marco consulta, faço ficha, vou a banco, sou responsável pelo dinheiro que entra e sai dentro da clínica";
"... levantamento para projetos, acompanhamento de obras na parte topográfica. Minha profissão é nivelador*.*

Segundo Sposito, a não elaboração crítica da experiência de trabalho e do processo de trabalho por parte desses alunos impede que a maioria faça a identificação de seus efeitos, no nível individual e no coletivo. Os alunos trabalhadores chegam, às vezes, a apontar para o "massacre diário de suas vidas e energias", dispendidas na corrida ao ônibus para se chegar a tempo ao trabalho, ou para o "caráter opressivo e de necessidade imposta" que o trabalho possui. Mesmo assim, interpretam tais condições como decorrência natural da vida moderna, misturada a um sentimento moral e religioso do trabalho como uma atividade para as "pessoas ganharem a própria vida", traduzindo, dessa forma, a alienação das reais condições de trabalho no Brasil e a ilusão do sucesso-insucesso pelo esforço pessoal e como consequência unilateral dele.

Conforme o esperado, é muito baixa, em todo o País, a presença de alunos em funções mais elevadas, como postos de supervisão, gerência, chefias, administração, encarregados de sessão, e mesmo em ocupações técnicas mais especializadas. Nos poucos casos encontrados, constata-se que os alunos das Escolas Técnicas Federais, numa proporção mais significativa do que os demais, desempenham tais funções, provavelmente por receberem um tipo de formação que lhes possibilite uma qualificação inicial nesse sentido.

No Maranhão, aparecem, dentre as ocupações indicadas com grande frequência, as de funcionário público, comerciário e magistério de 1º Grau. Dada a exiguidade do mercado de trabalho e da oferta de emprego naquele estado, sobretudo no interior, explica-se essa tendência. No entanto, é preciso lembrar que essas atividades, especialmente nesse estado.

não garantem sequer uma remuneração mínima para a auto-sustentação do aluno. Tais funções são mal remuneradas e, mesmo trabalhando, a maioria dos alunos afirma continuar na dependência financeira da família. O trabalho, nesse caso, não assegura ao aluno o pouco de autonomia de que necessita para arcar com os custos de sua educação e aliviar sua família dos gastos mais imediatos.

O trabalho de caráter eventual ou temporário ocorre com maior incidência nos estados do Pará, Maranhão, Pernambuco e Goiás. Se o aluno trabalhador enfrenta uma série de situações de trabalho que beiram o subemprego, este último se coloca abaixo desse nível, configurando uma realidade social muito distanciada da desejável.

Nesses casos, encontramos alunos trabalhando como ambulantes, serventes de pedreiro e em tarefas agropecuárias não especializadas.

Nos demais estados estudados tal realidade não se manifesta de forma tão intensa. Ainda assim, a presença de uma ocupação eventual e a rotatividade de trabalho existem, mesmo nos estados mais desenvolvidos, ainda que em proporções bem mais reduzidas.

O Trabalho como Estagiário

O trabalho exercido como estagiário em firmas e empresas diversas abrange um grupo bem reduzido dos alunos do 2º Grau consultados. Em alguns poucos casos, os estágios realizados exigem o desempenho de tarefas que estão relacionadas às áreas de estudos técnicos, ou às habilidades profissionais obtidas nas escolas. Para a maioria, porém, os estagiários constituem muito mais uma oportunidade de se inteirar do local de trabalho, de suas normas e exigências de funcionamento. Entre os alunos estudados, os estágios oferecidos ocorrem em geral fora da área de estudo que realizam, não havendo, dessa forma, qualquer vínculo entre o caráter técnico da preparação escolar e aquelas atividades realizadas como estagiários nas empresas.

Alguns alunos assim se referem ao estágio que executam:

"... faço estágio na CEF, trabalho com folha de pagamento, no departamento de pessoal, FGTS e revisão de contrato de trabalho";

"... mexo na área de contabilidade, faço balanço das contas, contabilização, confiro dígitos,

datilografo se preciso, separo documentos, etc."
"... faço estágio como auxiliar de serviços gerais";
"Ajudo em quase tudo no que se refere a papéis. Levo mensagens, pego mensagens, tiro xerox, etc."

"... estágio na área de compras e importação. Todo serviço administrativo, controle de importações, telex, controle de estoque, etc."

É de se destacar que, de todos os estados, São Paulo possui, proporcionalmente, o maior contingente de alunos de 2º Grau em estágios, aproximadamente, 23% dos alunos trabalhadores. Em Santa Catarina, 15,0% dos alunos trabalhadores são estagiários, 17,0% em Goiás, 6,0% na região metropolitana de Curitiba e 5,4% na cidade de Curitiba; 2,2% em Minas Gerais e 11,9% em Pernambuco.

Os estágios mais frequentes são realizados na Caixa Econômica Federal, fundações, universidades, autarquias do Estado e em fazendas. É reduzida a participação de empresas particulares nesse período de formação.

O Trabalho e o Alunado Feminino

Dentre os alunos que nunca tiveram uma experiência de trabalho assalariado, cabe destacar o posicionamento de alguns do sexo feminino, que têm, no trabalho doméstico, o substituto daquele.

Algumas alunas assim se expressam:

"... não trabalho fora, mas em casa. Trabalho mais de 12 horas por dia nas tarefas de casa";
"... fico olhando meus irmãos menores em casa, porque meus pais trabalham";
"... trabalho em casa, fazendo todas as ocupações de casa".

Embora não trabalhando fora, o desempenho das tarefas domésticas têm sua origem na necessidade de liberar outros membros da família para o trabalho assalariado, condição essencial para se garantir o sustento das famílias de baixa renda.

O trabalho feminino doméstico está, assim, relacionado às condições de reprodução da força de trabalho para o capital e indica como este vai gradualmente incorporando a mão-de-obra disponível, segundo os seus interesses e necessidades. Para isso, submete e restringe o trabalho feminino aos afazeres domésticos, liberando inicialmente os jovens e adultos do sexo masculino para o trabalho remunera-

do fora da casa. Ao alienar a mulher do trabalho assalariado, o capital cria as condições culturais ideais para a sua futura exploração, em bases desiguais às vigentes no trabalho masculino, difundindo, na sociedade, a visão da mulher não-profissional e valorizando, fundamentalmente, o seu papel de reprodutora de uma força de trabalho.

Segundo Haicault (1987), à medida que o trabalho feminino passa a ser utilizado como forma de acumulação e extração de mais-valia, submete-se de maneira mais evidente a produção social dos seres humanos à produção social de bens. A produção material e a produção humana tornam-se, assim, indissociáveis no modo de produção que transforma o próprio ser humano em mercadoria e "se apoia numa subordinação ou submissão das mulheres ou homens — a qual repousa na divisão sexual do trabalho.

2.2 - Jornada de trabalho

A jornada de trabalho apresenta-se como um dos primeiros elementos de controle do processo de trabalho sob o modo de produção capitalista. A plena utilização da força de trabalho somente poderia ser garantida se se compelissem o trabalhador a certo número de horas constantes de atividade, sem interrupções, pausas ou variações de ritmo. Para isso, tornou-se fundamental eliminar o ritmo auto-imposto e controlar o tempo necessário à execução de uma tarefa ou função especializada, na divisão social do trabalho na fábrica.

No exercício do trabalho remunerado, a maior proporção dos alunos de 2º Grau submeteu-se a uma jornada diária de trabalho que é igual ou superior a oito horas. Nesta situação, encontram os alunos dos estados de Pernambuco (84,5%), Minas Gerais (85,0%), Pará (56,9%), Goiás (62,1%) e São Paulo (85,0%). Esses percentuais leva a indagar como tem sido possível a esses alunos estudarem com o tempo que efetivamente lhes resta para isso. Parte dos alunos trabalhadores consultados indica possuir uma jornada diária de duas a quatro horas, encontrando-se, assim, em condições de trabalho e estudo um pouco mais favoráveis. Nesse limite, trabalham 21,0% dos alunos de 2º Grau do Rio Grande do Norte, 14,0% de Minas Gerais, 43,1% do Pará e 15,1% de Goiás.

Entre esses dois extremos, é possível, ainda, identificar alunos que, em média, trabalham

cerca de cinco a sete horas diárias. Essa jornada é observada em maior proporção entre os alunos dos estados do Rio Grande do Norte (44,0%) e do Maranhão (42,0%), sendo em Minas Gerais 23,3% e em Goiás 18,0%, superando nestes estados o grupo que possui uma jornada de trabalho mais reduzida.

No nosso entendimento, somente a jornada de duas a quatro horas diárias é compatível com um desempenho escolar regular e mais satisfatório. Ainda assim, a prática regular de trabalho entre os jovens não constitui em nossa sociedade o fundamento de um princípio educativo que integre organicamente a escola de 1º e 2º Grau à produção material e à praxis social. Ao negar este princípio, o trabalho assume a sua forma capitalista original: é uma atividade realizada em troca de um salário, alienada de seu produtor, e por isso mesmo desgastante e desumana.

Questionamos, dessa forma, não o vínculo entre trabalho e educação, mas as bases em que essa relação tem sido estabelecida na sociedade brasileira. O ato de trabalhar e estudar, considerado como experiência (pré) destinada às classes sociais subalternas, não tem sido assumido como parte de um processo fundamental de crescimento e de formação unitária desse aluno. A relação trabalho e estudo passa a não existir, à medida que a decisão de trabalhar é transferida exclusivamente para o indivíduo. Sob essas características, o ato de trabalhar e estudar acaba por favorecer não o aluno, mas a reprodução das condições de exploração de uma força de trabalho subalterna e desqualificada.

A jornada de trabalho dos alunos pesquisados, além de apresentar diferenciações de intensidade diária, varia também entre aqueles matriculados nas redes pública e particular, apresentando-se, ainda, desigualmente distribuída entre os alunos trabalhadores do curso noturno e do diurno.

No que se refere à diferenciação entre as redes de ensino, vale notar que os alunos da rede pública possuem uma jornada de trabalho superior à de seus colegas da rede particular. Tal constatação prevalece na maioria dos estados pesquisados, embora apenas três apresentem essa informação de forma mais sistematizada. Assim, uma jornada de trabalho de oito horas ou mais é realizada por 66,0% dos alunos da rede pública de Goiás e por 80,1% da do Rio Grande do Norte. A mesma jornada é encontrada em 53,0% dos alunos trabalhadores

de Goiás e em 57,1% dos do Rio Grande do Norte.

O aluno trabalhador da rede pública, ao contrário do que se poderia imaginar, não dispensa o trabalho em tempo integral pelo fato de freqüentar uma escola pública e gratuita, o que nos faz entender que o seu salário, mais do que para o aluno da rede particular, parece ser fonte de sustentação para os gastos educacionais que possui e, certamente, constitui um suplemento à renda familiar.

O alunado trabalhador de tempo integral da rede particular é bem mais reduzido, o que reforça a tendência antes apontada: a rede particular tende a absorver o jovem trabalhador, que, por dever do Estado, deveria estar freqüentando a escola pública. Sua presença no setor particular revela dificuldade de acesso à rede pública para a população de baixa renda, criando para esta uma alternativa que só corrobora as desigualdades e diferenças já por demais acentuadas em nosso sistema escolar.

2.3 - Condições salariais

As condições salariais dos alunos trabalhadores refletem o valor atribuído pela sociedade e pelos empregadores às funções e tarefas que estes executam na divisão social e técnica que fundamenta a hierarquia ocupacional nos diversos locais de trabalho. Nessa divisão, o valor da força de trabalho empregada é estipulado em função do tipo de trabalho desenvolvido, ou seja, quanto mais simplificado o trabalho, menor qualificação é exigida, maior é a oferta de mão-de-obra, e menor valor esta possui no mercado. Percebe-se, assim, que as faixas salariais dos alunos são, em geral, muito baixas, pois, como demonstramos, prevalece entre eles o trabalho simplificado, rotineiro e pouco qualificado.

Em todos os estados consultados, a maior proporção de alunos trabalhadores recebe entre menos de um e dois salários mínimos: 65,0% em Goiás, 58,8% em Pernambuco, 64,6% no Paraná, 65,7% em Minas Gerais, 61,7% no Rio Grande do Norte e 55,8% no Pará.

O valor do salário mínimo como salário de referência é insuficiente para se manter um nível de sobrevivência mínimo, ainda que entre jovens e solteiros. Causa perplexidade o fato de quase a metade do alunado de 2º Grau estar empregada e depender desse teto salarial como forma de auxílio à família ou condição

para a continuidade de seus estudos.

De forma semelhante, é também vergonhosa a situação salarial daqueles que recebem menos de um salário mínimo, sendo bem representativa a proporção de alunos que aceitam trabalhar sob tais condições, que pouco os diferenciam da condição de trabalho escravo ou semi-escravidão. Enquadram-se, nesse perfil, 21,1% (Goiás), 27,9% (Minas Gerais), 35,6% (Pernambuco), 26,5% (Paraná), 25,4% (Rio Grande do Norte) e 37,8% (Pará) dos estudantes. Chama especial atenção a proporção desses alunos encontrados em Pernambuco e no Pará, estados em que a condição de subemprego parece ser mais generalizada.

A medida que o teto salarial sobe na escala de pagamentos dos alunos de 2º Grau, encontramos cada vez mais reduzida a sua representação. Assim, entre dois e três salários mínimos estão 6,2% dos alunos de Pernambuco, 3,3% do Paraná, 7,1% do Rio Grande do Norte e 17,2% de Minas Gerais. A única exceção nesse quadro é encontrada em Goiás, onde um pouco mais de 1/4 desses alunos (26,6%) estão nessa faixa salarial.

Acima de três salários mínimos as proporções de alunos reduzem-se ainda mais: 6,0% em Goiás, 5,6% em Pernambuco, 6,5% em Minas Gerais, 3,7% no Paraná, 5,8% no Rio Grande do Norte e 6,6% no Pará.

As faixas salariais distribuídas acima mostram que poucas são as diferenças encontradas no pagamento dos alunos trabalhadores nas diferentes regiões brasileiras. Pelo simples fato de serem trabalhadores nessa sociedade, esses alunos integram um contingente social que nas últimas décadas vem sendo submetido a níveis extremados de exploração e de achatamento salarial, dificultando suas condições de vida e de sobrevivência. Tais condições muito se assemelham àquelas documentadas por Engels, na segunda metade do século XIX, na Inglaterra, por ocasião da expansão da produção capitalista. A grande diferença é que não estamos na Inglaterra e quase um século separa a fase inicial do capitalismo inglês da realidade econômica e social brasileira.

2.4 - Situação legal de trabalho

A legislação ou não das condições trabalhistas do aluno de 2º Grau pôde ser apreciada em apenas quatro dos estados consultados. Nestes, a situação encontrada é a seguinte: a

maioria dos alunos trabalhadores nos estados de Pernambuco (56,5%) e de Minas Gerais (62,2%) apresentaram uma situação regular, tendo indicado estarem com suas carteiras de trabalho assinadas.

A situação regular de trabalho se inverte nos estados do Rio Grande do Norte e Goiás, onde mais da metade dos alunos trabalhadores, 54,7% e 50,3%, respectivamente, não possuem carteira de trabalho assinada. A situação irregular encontrada nesses estados atinge quase a metade dos alunos trabalhadores de Pernambuco (45,2%) e do Rio Grande do Norte (49,7%), e mais de 1/4 dos alunos de Minas Gerais (37,8).

Em Goiás, foi possível verificar que a carteira de trabalho assinada é encontrada em maior proporção entre os alunos que prestam serviços gerais como secretários, auxiliares de escritórios, escrivães. Ao contrário, o mais alto índice de carteiras não assinadas ficou entre aqueles que se agrupam como trabalhadores que exercem atividades como sorveteiro, doceiro, feirante, entregador, apicultor, piscineiro, transportador de leite; entre aqueles que prestam ajuda à família e ainda entre os que desenvolvem atividades como proprietário de pequenas empresas no comércio, como choperia, mercearia, e ainda entre os vendedores com percentagem sobre as vendas, prestadores de serviços eventuais, como manicure, vendedores de livros, professor particular, costureira, etc.

Vários são os motivos apresentados pelos alunos para justificar a não regularização da carteira de trabalho:

*"... porque trabalho com o meu pai;
ou:*

"... porque sou autônomo, trabalho por conta própria;*

"... por este serviço ser um quebra-galho, que o dono me concedeu até arrumar algo melhor ou me formar";

ou, ainda:

"... quando comecei a trabalhar, fiquei sem carteira assinada por estar adquirindo experiência, depois eles passaram a me enrolar";

*"... a empresa não assina carteira de estagiários";
"... porque não há necessidade. É apenas um meio de não ficar sem dinheiro".*

A situação irregular de trabalho é também justificada em decorrência do desinteresse do empregador, que se nega a assinar a carteira

de trabalho, não o fazendo por descaso, porque "não pode fazê-lo, por ignorar o assunto, e até mesmo por constituir costume e tradição na profissão".

Alguns alunos chegam até a isentar o empregador da responsabilidade pelo não cumprimento da legislação trabalhista, como ocorre em casos de firmas ainda não registradas ou em atividades do tipo "economia informal".

Em outras situações, os alunos assumem pessoalmente o ônus da irregularidade, admitindo falta de iniciativa pessoal, falta de informação, o caráter recente do emprego e o medo de ser "posto na rua" e, até, o fato de ser empregada doméstica.

Destacam-se, ainda, justificativas do aluno trabalhador por ser menor e, portanto, não fazer jus à "situação legalizada", admitindo receber, então, um pagamento inferior ao salário mínimo.

O que se apreende das explicações e depoimentos acima é que, excetuando-se os casos de empregos junto aos familiares e por conta própria, ou como estagiários, o aluno trabalhador, em geral, demonstra certa ingenuidade e desinformação diante de um direito legal adquirido desde 1930, acertando, sem questionamentos, tal condição, por se tratar simplesmente de um "favor" ou por estar no emprego em caráter precário. Esse quadro expressa claramente os níveis de exploração a que os alunos estão sendo submetidos nas relações de trabalho neste País, em que prevalece o descompromisso social com a população jovem trabalhadora, garantindo, dessa forma, privilégios unilaterais que o capital desfruta na sociedade brasileira.

Por outro lado, apontam também para o distanciamento da escola em relação à situação de trabalho de seus alunos. Apesar de o trabalho estar presente na realidade cotidiana da escola, parece não integrar a sua programação e o seu currículo, pois o aluno demonstra estar desinformado do movimento histórico do processo de trabalho, no capitalismo, bem como de seus direitos instituídos na legislação trabalhista.

2.5 - Filiação a órgãos de classe

Os alunos trabalhadores de 2º Grau encontraram algumas dificuldades quando solicitados a discutir esta temática. A maior surpresa está no fato de nem sequer saberem informar

se estavam filiados a órgãos de classe ou de sua categoria profissional. Tampouco parecem ter clareza da relação existente entre esses órgãos, a classe trabalhadora e a empresa onde trabalham. A filiação a sindicato chegou, em alguns casos, a ser até confundida com a filiação aos órgãos assistenciais e providencianos. O aluno trabalhador, num primeiro contato, apresenta-se, portanto, bastante alienado em relação aos movimentos sindicais, às lutas e conquistas dos trabalhadores no País nas últimas décadas. Em Minas Gerais e no Pará, essa questão recebeu do aluno depoimentos mais completos, a partir dos quais foi possível acrescentar uma nova dimensão a essa questão. Assim, verificou-se que a filiação aos órgãos de representação de classe apresenta-se de forma bastante diferenciada entre eles. Em Minas Gerais, 41,2% afirmam ter participação em algum tipo de sindicato, associação ou federação. No Pará, o número de alunos sindicalizados é bastante reduzido e a não-vinculação chega a atingir aproximadamente 2/3 dos alunos trabalhadores. Em Minas Gerais,

esse número é também bastante elevado e chega a alcançar cerca de 42,4% dos alunos trabalhadores.

Dentre os alunos que se dizem filiados, em Minas Gerais, a maior proporção participa de algum tipo de sindicato de classe, como, por exemplo:

- Sindicato dos Bancários
- Sindicato dos Comerciais
- Sindicato dos Mensageiros
- Sindicato dos Metalúrgicos
- Sindicato dos Metroviários
- Sindicato dos Radiologistas
- Sindicato dos Trabalhadores da Área Hospitalar

Outros encontram-se filiados a associações ou Federações, como, por exemplo:

- Associação dos Servidores da Minas Caixa
- Associação dos Funcionários da Secretaria Municipal de Saúde
- Associação dos Funcionários da Secretaria Estadual de Saúde
- Federação do Trabalho da Indústria e Comércio do Estado de Minas Gerais
- Federação dos Empregados do Estado de Minas Gerais

A superioridade dos alunos não filiados em relação aos filiados, na maioria dos estudos pesquisados, parece refletir, também, os limites e conflitos que permeiam a crescente organização dos trabalhadores brasileiros. Esses jovens, ao se inserirem no mercado de tra-

balho prematuramente e em condições salariais degradantes, por vivenciarem mais diretamente a força e os limites da luta trabalhista nos próprios locais de trabalho, nas associações de bairros de onde são originários, reúnem experiência de luta e de resistência organizada que, pelo seu caráter pedagógico, justificariam um maior engajamento seu no movimento dos trabalhadores e uma maior consciência política das relações de trabalho sob o capitalismo, do que a por eles apresentada em seus depoimentos.

Ao indagarmos dos motivos de sua não-filiação a tais associações e órgãos representativos, os alunos trabalhadores se posicionaram da maneira como se segue.

Em primeiro lugar, afirmam estar desinteressados ou lhes faltarem oportunidades para formalizar essa filiação.

"Falta de interesse".

"Não me interessa sindicalizar".

"Falta de informação mais clara do real papel dessa forma de organização".

"Nunca tive oportunidade".

"Falta tempo".

"Não tenho informação suficiente para me associar a algum sindicato ou associação".

"Não sei explicar porque não sou sindicalizado".

"Porque ainda não me foi proposto".

"Não tenho necessidade agora de me filiar".

"Por falta de tempo para participar, devido aos horários de trabalho".

O desinteresse parece, nesses casos, ser justificado pela falta de informação da ação sindical, das formas organizadas de luta e das conquistas realizadas através dessa ação. Em alguns depoimentos, tem-se a impressão de que o aluno acredita existir um momento mais adequado para fazer essa filiação, para o que precisaria ser movido por algum motivo mais específico, ou por uma necessidade mais concreta. Esses alunos, portanto, parecem revelar não um desconhecimento das lutas trabalhistas e de questões sindicais, mas uma "não-motivação, somada às dificuldades de locomoção e de informação".

Um grupo menor de alunos, porém, afirma que a não-filiação deve-se, principalmente, à descrença na ação sindical:

"Na maioria das vezes, o sindicato não está resolvendo muita coisa".

"O sindicato não tem muito a oferecer a seus

associados".

"Eu acho que um sindicato deve ensinar a seus filiados como trabalhar melhor e como conseguir seus direitos de maneira mais fina".

"Porque o sindicato não está resolvendo muita coisa, só desconta no nosso salário".

"Acho que esses tipos de agremiações no Brasil só querem ver o circo 'pegar fogo' e poucos se importam com os interesses dos associados".

"Porque acho que ambos servem apenas para embarçar a situação, são pelegos, corruptos e demagogos".

"Não aceito as maneiras como essas associações existentes atuam para conseguir bons frutos que nos possam valorizar. Acho-os muito demagogos".

A descrença na ação sindical assenta-se, por um lado, numa crítica à forma de atuação dessas agremiações e pela sua "falta de autenticidade e descompromisso com os interesses de seus filiados". Esse sentimento, e mesmo a consciência adquirida a partir da prática sindical em que participam é de "impotência e fraqueza na obtenção de resultados efetivos". Na sua percepção, tais limites são frutos de uma "radicalização inconseqüente" e de uma "ausência de formas de valorização do próprio trabalhador e de seu trabalho".

Da experiência vivenciada pelos alunos trabalhadores de 2º Grau, emerge um quadro no qual a maioria, seja pelas tarefas que executa, seja pelo salário que recebe, pode ser considerada como de subempregados.

Esses alunos ingressam no mercado de trabalho prematuramente, como menores, e se submetem a formas de trabalho que quase sempre estão desvinculadas dos cursos que frequentam na escola.

Os laços empregatícios são frágeis, caracterizando, por parte dos empregadores, um tipo de exploração de mão-de-obra barata que minimiza os encargos sociais da empresa e onera o aluno com uma jornada de trabalho que inviabiliza a sua educação no intervalo de tempo considerado desejável.

Em síntese, é bastante provável que os alunos trabalhadores de 2º Grau, de ambos os sexos, pela descrição acima, componham com os desempregados, os empregados temporários e os subempregados, o conjunto de cidadãos a que se convencionou chamar, nas relações capitalistas de produção, de exército de reserva.

Segundo Braverman (1974, p.326-328), Marx distinguia três formas de exército de reserva, a que também denominava de população excedente relativa: a flutuante, a latente e a estagnada.

A forma flutuante, mais presente nos centros industriais e nas áreas de maiores oportunidades de emprego, engloba aqueles trabalhadores que são contratados e descartados pelo movimento de expansão e retração do capital, sofrendo, assim, certo Grau de desemprego nesse processo.

A forma latente é aquela encontrada nas zonas agrícolas, tendo sido amplamente absorvida nos países mais desenvolvidos. Sua forma mais recente existe nas novas colônias, e nessas, a absorção-repulsão pretendida se faz de forma mais regulada.

Finalmente, a população excedente relativa estagnada compreende os que possuem emprego irregular, eventual, marginal, sendo ocasionalmente empregada. Esse grupo "habita o mundo do pauperismo" e fornece ao capital um reservatório inexaurível de força de trabalho disponível. Suas condições de vida situam-se abaixo do nível normal da classe trabalhadora, e isso faz dela uma "população base" de exploração para todos os ramos de trabalho e tipos de emprego que passam por um processo de expansão mais acelerada. Acreditamos que os alunos de 2º Grau se enquadram nessa categoria.

É essa população que, na sociedade brasileira, chega ao 2º Grau, demandando da escola um novo perfil e uma nova prática pedagógica que não simplesmente a expressão da pobreza que as relações de dominação fora dela lhe têm imposto através da História.

3 - TRABALHO E FORMAÇÃO ESCOLAR: A REPRESENTAÇÃO CONTRADITÓRIA DE uma EXPERIENCIA

Estudos recentes revelam que são vários os caminhos percorridos pelo jovem que se transforma de trabalhador ou de aluno em aluno trabalhador. O exercício do trabalho e a presença simultânea na escola constituem, para ele, duas experiências permeadas de constantes conflitos diante do que assumem, muitas vezes, posições ambíguas e contraditórias.

A vinculação precoce ao trabalho remunerado apresenta-se, ainda cedo, na vida desse jovem, como uma condição necessária à sobre-

vivência de sua família, à sua própria condição de estudante e à qual não se pode furtar.

A presença na escola é, com mais frequência, justificada por iniciativa pessoal "ditada por um diletantismo superficial" (Pezzolo, 1985), ou argumentada a partir de demandas decorrentes do local de trabalho e das relações de trabalho que vivencia.

Ambas as experiências, a de estudante e a de trabalhador, no entanto, têm, em sua origem, uma variedade de motivos, razões e explicações geradas a partir de dificuldades, conflitos e contradições que envolvem essas duas realidades, nem sempre passíveis de serem combinadas: a necessidade de trabalho e a busca de formação pessoal e profissional pelo estudo e pela escolarização regular.

Diferentemente dos demais alunos da escola média, o aluno trabalhador se recusa a aceitar a separação entre o mundo do trabalho e o mundo das letras, segregados pela divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Em decorrência, impõe-se à escola e à vida como um rebelde que se recusa a tomar a decisão que muitos antes dele tomaram: ou bem se estuda, ou bem se trabalha, ou se assume por conta própria a integração entre essas duas experiências.

A relação entre trabalho e escola, realizada, na prática, pelo aluno trabalhador, apresenta-se, portanto, como uma experiência especial, uma vez que pode incorporar uma "nova concepção de formação" diferente da que prevalece nos sistemas educacionais capitalistas, em que a formação se realiza pela diferenciação entre tipos de ensino e de escolas, que reproduzem no seu interior as desigualdades sociais nascidas fora de seu ambiente. Nessa, o objetivo principal é suprir as exigências sociais por trabalhadores e profissionais de tipos e de níveis diversificados, ao mesmo tempo em que afirma atender às diferenças de interesses e potencialidades individuais.

Essa escola ajusta-se, assim, à divisão social e técnica do trabalho e o faz, atendendo, mais ou menos rapidamente, com maior ou menor competência, às suas demandas. O que de comum é mantido nessa formação diversificada circunscreve-se ao que é fundamental para se garantir cidadãos e trabalhadores coletivos identificados pelo mesmo ideal, certezas sociais, históricas e políticas. Para isso, resguardam-se a infância e a adolescência do trabalho remunerado, até completar a sua formação básica, através* do provimento da escola pública

comum de **tempo Integral**, caminho percorrido pelo desenvolvimento educacional dos países capitalistas ocidentais do primeiro mundo.

No Brasil, as contradições do processo de desenvolvimento de um capitalismo periférico e dependente, aliado a uma herança social, política e cultural, levaram-nos a percorrer um caminho que se distancia historicamente daquele experimentado pelas sociedades acima referidas.

Em termos político-educacionais, ainda que defendendo a ideologia liberal, o Estado brasileiro não concretiza o compromisso social que garantiu os padrões educacionais atingidos pelas sociedades capitalistas mais avançadas. Não se difundiu um sistema público de ensino, não se formalizou a proposta de educação básica, não se democratizou a escola, e o ensino não se preocupou com a formação para a cidadania, dentre outras promessas não cumpridas. Desde os primórdios de nossa colonização, até os dias atuais, a riqueza cultural se mantém restrita a camadas privilegiadas, impondo-se limites à sua difusão para toda a sociedade. Reproduziram-se, nos níveis cultural e educacional, os mesmos padrões de monopólio que mantêm a sociedade brasileira como uma das mais desiguais em termos econômicos e sociais. Durante séculos, os bens materiais e a riqueza nacional, embora produzidos pelo conjunto da sociedade, não foram distribuídos de forma mais igualitária entre as diferentes classes e camadas sociais, concentrando-se em mãos de poucos, que deles usufruem sem pejo e sem recato. No que tange à educação e à cultura, o conhecimento e a criação artística, historicamente construídos, foram mantidos sistematicamente afastados da maioria da população e, sobretudo, da massa trabalhadora.

Em decorrência dessas características, o que se pretendia, no ensino médio brasileiro, é a persistência de sua elitização. No entanto, as transformações econômicas e sociais ocorridas no País, principalmente nas décadas de 70 e 80, foram lentamente colocando em cheque o sistema escolar. Contraditoriamente às tendências elitistas, vive-se, nos dias atuais, uma situação peculiar e histórica que vem, desde então, desafiando esse nível de ensino naquilo que ele possui de mais tradicional: a origem social de sua clientela, a sua organização e a sua ênfase curricular. A escola de 2º Grau, ainda **que atendendo** a um grupo minoritário em face da demanda potencial na faixa etária

regular, reúne, hoje, uma clientela mais diversificada socialmente. Nessa escola, a presença do aluno trabalhador de classe média-baixa e das camadas populares resulta, também, da pressão exercida para se ter acesso aos canais que podem facilitar a realização de seus objetivos e necessidades educacionais. A resposta tradicional, por parte das autoridades educacionais, a essa pressão tem sido a oferta de mais escolas técnicas, em paralelo às escolas acadêmicas. Após a experiência de profissionalização, a relação entre a escola e a formação para o trabalho é difundida em um grande número de escolas, por alunos e professores, como parte da escolarização básica. Tal defesa surge de uma certeza: a escola dualista, técnica e acadêmica, classista e discriminatória, parece não mais corresponder às demandas sociais e individuais de parte considerável do alunado de 2º Grau. Na realidade, a presença dos alunos trabalhadores na escola indica que estes são porta-vozes de mudanças significativas, de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que estão a exigir um novo tipo de escola e um novo tipo de formação. Nas atuais escolas públicas e particulares, diurnas e noturnas, os alunos trabalhadores melhor do que qualquer outro segmento trazem para o seu interior uma realidade social viva e ainda pouco conhecida de seus professores e profissionais da educação, com todas as suas conseqüências e manifestações.

A experiência de trabalho e a origem de classe popular apresentam-se assim como elementos fundamentais na compreensão das condições sociais e culturais, e das possibilidades concretas de formação e de educação do aluno de classe menos privilegiada. Portanto, a escola média tem diante de si uma encruzilhada que aponta para um momento de transformação: esta já não é mais o local exclusivo de formação das elites intelectuais e dirigentes, como também não pode continuar sendo a escola profissionalizante de treinamento estreito e artesanal, cujo horizonte é a formação do trabalhador manual. Dentro de si, já se misturam classes sociais diferenciadas e demandas de formação que ultrapassam os limites da formação dualista tradicional e penetram as salas de aulas pelas mãos e pela experiência dos alunos trabalhadores.

Desnuda-se, pois, diante de nós um fato social concreto. Metade do alunado da escola média brasileira é hoje constituída de estudantes trabalhadores que se esforçam e se des-

gastam física e mentalmente na luta para estudar e trabalhar sob as condições postas pela vida fora da escola e pelo cotidiano escolar. No deslocar-se na rotina diária entre o trabalho e a escola, muitos desistem, enquanto outros, rompendo barreiras e dificuldades de ambos os lados, conseguem alcançar o término desse nível de escolarização.

*O que nos revelam esses alunos?
como percebem essa experiência em termos sociais e profissionais?*

O que aceitam, o que criticam, o que valorizam e o que negam?

Que reflexões possuem sobre a relação escola e trabalho?

Que propostas propõem para a sua formação e para a escola média brasileira?

A resposta a tais questões indica que a experiência de trabalho e de estudo encerra em si um emaranhado de explicações e de possibilidades que dão sustentação à vontade e à persistência desse aluno na luta pela sobrevivência, pelo direito de escolarização, pelo desejo de concretização de expectativas e de aspirações de bem-estar social e de melhoria das condições materiais de sua existência.

A compreensão e o conhecimento em profundidade dessa experiência e dessa nova realidade social e escolar, a partir dos depoimentos, reflexões e representações dos alunos trabalhadores, parece-nos ser um caminho fértil a percorrer na busca de transformação da escola média brasileira e na luta pela sua real democratização.

Nesse sentido, procuramos captar através desses alunos os elementos consensuais, inovadores e contraditórios de sua experiência de trabalho e escolar que, fundamentalmente, poderiam nos fornecer um amplo campo de análise e de reflexão na busca de alternativas para os problemas da escola básica e, em especial, da escola média brasileira, que estejam mais próximas à realidade e às necessidades sociais e culturais, econômicas e políticas dos alunos trabalhadores e dos grupos sociais de que são originados, bem como do movimento social e cultural que a sociedade brasileira atravessa nos dias atuais.

A seguir, apresentamos a experiência de trabalho desse aluno, procurando captar as conseqüências de sua inserção no mundo do trabalho para a escola e para a sua formação.

3.1 - Diferentes razões para a procura do trabalho

No Brasil, a condição de classe tem sido o elemento que de forma mais determinante provoca a inserção precoce do jovem ao mundo do trabalho, embora outros motivos, interesses e necessidades pareçam contribuir também para essa vinculação.

Em estudo realizado em 11 empresas do setor terciário no Distrito Federal, Gomes (1990) constatou que os grupos de jovens são lançados no mercado de trabalho segundo um padrão que absorve, em primeiro lugar, aqueles com idade inferior à idade mínima de admissão ao trabalho (e que acontece à escola média) e os de origem socioeconômica mais baixa, que, em geral, acabam por assumir as piores posições da estrutura ocupacional, exercendo atividades notoriamente nos setores primário e terciário da economia. Registrou-se, ainda, a tendência de que, quanto mais modestas as origens sociais dos jovens, menor a escolaridade, e mais cedo e em posições menos vantajosas ocorre a entrada no mercado de trabalho.

Kuenzer (1988) e Franco (1984) apontaram, além da origem de classe, o fato de o aluno trabalhador de 2º Grau persistir no mundo do trabalho por ter aspirações educacionais e profissionais de nível superior, que só com o trabalho poderão ser satisfeitas.

Ao inquirir dos alunos trabalhadores, nos estados pesquisados, sobre os motivos que mais contribuíram para a sua vinculação ao trabalho assalariado, estes apresentaram, por ordem de importância, os seguintes:

1. a necessidade de ajudar financeiramente a família;
2. o desejo e a busca de independência financeira;
3. a necessidade de realização pessoal e de aquisição de experiência profissional;
4. a busca de segurança e garantia de um futuro melhor;
5. o desejo de continuidade de seus estudos.

A ajuda financeira à família, mais uma vez, constitui o motivo que move grande parte dos alunos ao trabalho, ainda num momento que antecede à escolarização média. Essa necessidade emerge relacionada a várias situações, sendo a principal delas a dificuldade de sobrevivência que as famílias enfrentam no dia-a-dia. Em alguns casos, nota-se que ser filho mais velho de família numerosa impõe ao jovem a responsabilidade de ajudar o pai e a mãe no

sustento da casa, por serem seus pais, em geral, assalariados de renda muito baixa, com pouca escolaridade e dedicados a ocupações manuais.

Em outros casos, o trabalho é assumido como forma de aliviar a família dos gastos que esta teria com o seu próprio sustento. O ter que se manter constitui uma condição já colocada para o filho mais velho, nas próprias relações familiares. Nesse caso, a ajuda à família se dá à medida que seu salário cobre as despesas pessoais, aliviando-a para assumir outros gastos, necessários à sobrevivência dos demais membros. O que se constata é que o trabalho se torna fundamental para a sobrevivência mensal da família também em virtude do grande número de filhos, ou do falecimento de um dos pais, ou da aposentadoria precoce de um deles. A necessidade e o desejo de contribuir para a renda familiar e aliviá-la das despesas como seu próprio sustento persiste, assim, como a grande força social que impele ao trabalho o alunado da escola média brasileira.

A necessidade e o desejo de tornar-se independente da família apresenta-se também como um dos fatores mais determinantes da busca de trabalho. Questionam o fato de "dependem dos outros" e, principalmente, descartam a dependência financeira dos pais. Por detrás desse desejo, no entanto, se entrecruzam outras necessidades. Parte dos alunos deixa transparecer que só o trabalho lhes possibilitará a via de libertação da dependência econômica dos pais e, em especial, da tutela paterna a ela associada. Assim, pretendem ter renda própria para fazer "o que bem entendem com o seu dinheiro", se sustentarem financeiramente, "aproveitarem melhor a vida", pagarem pelo "lazer de fim de semana", "comprarem o que gostam sem se preocupar com uma possível mesada, e mesmo com a aprovação prévia dos pais".

Outros reconhecem que o trabalho não lhes trará a independência desejada ou a auto-suficiência esperada, e dificilmente terão uma vida melhor pelo fato de simplesmente trabalharem. Em particular, para os que não possuem família, esse reconhecimento é claro e imediato, pois se colocam no mercado de trabalho em idade precoce para fazer frente às suas próprias necessidades materiais. Percebem, assim, que não é qualquer emprego, nem qualquer salário que lhes permitirá alcançar a tão sonhada independência dos pais e a liberdade de movimento e de ação que gostariam de possuir.

Assim, muito embora os alunos trabalhadores tenham enfatizado a busca da independência dos pais como justificativa para a sua inserção no mercado de trabalho, por detrás desta está a necessidade premente de sobrevivência, uma vez que a independência quase nunca se efetiva por completo, pois continuam morando com os pais e deles dependem, na falta do trabalho. A família, por sua vez, tem necessidade de mantê-los sob a sua guarda, depende de sua contribuição para o aumento da renda familiar e para a sua sobrevivência. Essa interdependência em última instância desvela um mecanismo de reprodução da classe trabalhadora na sociedade brasileira, no qual, a escola tem participação ativa.

Um grupo menor de alunos trabalhadores afirma que a busca de um "emprego" se deu pelo desejo de obter maior satisfação pessoal e social, e pela necessidade de adquirir alguma experiência de trabalho.

Nesse caso, reconhecem que o trabalho dá às pessoas uma experiência de vida, um certo amadurecimento e maior responsabilidade, fazendo com que se sintam mais úteis socialmente e "menos parasitas". Percebem o trabalho como "uma responsabilidade", e "uma maneira de mostrar aos outros que se pode fazer alguma coisa para ajudar o município, ou até mesmo, o seu País", além de adquirir "uma vivência melhor no dia-a-dia".

Outros julgam que o exercício do trabalho constitui uma espécie de preparação para o ritmo de vida que experimentarão na idade adulta, e que, portanto, é algo que "faz parte da vida e que deve ser enfrentado o mais cedo possível".

A necessidade de obter esse tipo de experiência é posta para os jovens, nos dias atuais, pelo próprio mercado de trabalho. A experiência de trabalho é, dentre os critérios de seleção, um dos mais valorizados pelas empresas, principalmente para ocupações menos qualificadas. Esse requisito chega a ser mais valorizado do que a própria escolaridade, facilitando a admissão a emprego de caráter mais estável e menos eventual. Isso explica, em parte, porque os jovens se iniciam como trabalhadores em empregos obtidos predominantemente através de meios informais, sofrendo, assim, uma "espécie de rito de passagem" (Gomes, 1990), iniciando-se, muitas vezes, em atividades que se caracterizam como subempregos, em condições de exploração e até mesmo à margem da lei trabalhista.

Não faltam, ainda, dentre os alunos trabalhadores, aqueles que acreditam no trabalho como uma forma de obter segurança e garantia de um futuro melhor. Ainda que essa convicção venha a se concretizar e a se legitimar dentro da sociedade em geral, no caso em questão, dificilmente poderá ser alcançada, uma vez que tais alunos estão vinculados a um tipo de trabalho e a um setor econômico em que os baixos salários, a baixa qualificação e a alta rotatividade persistem como características fundamentais. Ainda assim, acreditam que o trabalho irá possibilitar-lhes um futuro mais adequado e com menos privações, representando mesmo "independência econômica, melhores condições de vida" e "garantia de sobrevivência".

O trabalho, como afirma um de alunos, torna-se ainda uma necessidade para aqueles que desejam continuar estudando. Nesse caso, o aluno reconhece que as famílias teriam dificuldades para pagar a escola particular e os cursos que desejam fazer. Essa situação ocorre com bastante frequência entre os alunos que, além do curso regular, encontram-se também matriculados em cursos de línguas estrangeiras, fora da escola, ou em outras atividades culturais, como: academias de ginástica, de dança, cursos intensivos de computação, música, fotografia, etc.

Tal situação revela, por um lado, a face reversa da ausência de escola pública e de vagas em número suficiente para todos, fazendo com que grande parte da demanda da escola média seja transferida para as escolas particulares, que ocupam os espaços deixados pela retração do sistema público de ensino. Nesses casos, o trabalho tem possibilitado ao aluno suprir deficiências e limites curriculares das escolas brasileiras, como as que dizem respeito a um ensino efetivo de uma língua estrangeira, uma oferta maior de cursos opcionais que possam ampliar as suas experiências de formação para além do currículo estritamente obrigatório e tradicional.

Finalmente, ainda são encontrados alunos que trabalham pela oportunidade de fazerem novas amizades, aplicarem o que sabem e o que adquiriram na escola, ou ainda, simplesmente, para se manterem ocupados. Dentre esses, alguns afirmam encontrar, no trabalho, a oportunidade para experimentar "idéias novas" ou "idéias inesperadas", reconhecendo, no local de trabalho, oportunidades raras de realização pessoal; de estabelecerem contato

com o moderno, o novo, o emergente, percebendo, com clareza, o potencial transformador e inovador do processo de trabalho capitalista.

O exercício de uma atividade remunerada é, portanto, ora assumido como uma necessidade inevitável, gerada pela sua condição de classe social, ora aceito pelo seu componente educativo, formativo e moral, que integra a vida em sociedade e que todos, cedo ou tarde, terão de adquirir. Dessa forma, o trabalho é desejado, porque valoriza o homem e o transforma num indivíduo mais maduro, mais responsável, mais útil socialmente, fazendo com que dê valor à vida, à liberdade e a si próprio, por se tornar mais realizado e satisfeito. O ambiente de trabalho possui, assim, um caráter pedagógico, cujo objetivo é moldar e adaptar o trabalhador para a vida em sociedade.

Por outro lado, o trabalho é também considerado como uma experiência profundamente transformadora, pela capacidade que possui de tornar o homem mais moderno, mais atual, mais dinâmico, independentemente das condições sob as quais esse homem exerce as suas ocupações, e das relações que vivencia em seu ambiente de trabalho.

Seu potencial educativo e transformador vem igualmente idealizado como uma crença num futuro melhor, de melhores condições de vida e de salário. Nesse caso, o trabalho apresenta-se como uma experiência contraditória, por ser transformadora e conformadora do senso comum ao difundir e simultaneamente negar as crenças, valores, atitudes e tradições sociais. Dentre essas, o valor do trabalho como um investimento futuro possibilitará a transformação e a melhoria social de sua vida, o aumento de renda e, conseqüentemente, das condições materiais de sua existência.

3.2 - A positividade do trabalho

Os alunos do 2º Grau, embora valorizando o papel educativo que o trabalho desempenha na formação e preparação para a vida em sociedade, possuem, entretanto, opiniões contraditórias, quando questionados sobre aspectos específicos dessa experiência.

É possível perceber que tais alunos são ambíguos em suas reflexões, declarando-se ora satisfeitos, ora insatisfeitos com o local de trabalho e com a atividade que exercem.

Em primeiro lugar, o trabalho não lhes parece ser apenas "um fardo", uma atividade peno-

sa, desgastante e monótona como, muitas vezes, caracterizado nas análises realizadas sobre os seus efeitos na sociedade capitalista (Gorz, 1980; Braverman, 1974). O exercício do trabalho é valorizado pelos alunos como algo altamente positivo, por lhes assegurar vantagens pessoais e profissionais. Solicitados a explicitar melhor a positividade do trabalho, esses jovens apontam, por ordem de importância, os seguintes elementos:

1. o trabalho gera um sentimento de prazer, de realização pessoal e profissional;
2. o trabalho é fonte de aprendizagem;
3. o trabalho possibilita ascensão social e segurança pessoal;
4. no trabalho, utilizam-se e aperfeiçoam-se habilidades e capacidades individuais;

No depoimento dos alunos, o gosto, o prazer pelo trabalho integra também o cotidiano dos trabalhadores de serviços que foram também taylorizados. Se, no artesanato medieval e, mesmo, no decorrer da era industrial, o prazer do trabalho estava intimamente relacionado com a concepção e o fabrico de "uma obra", fruto da criação e de habilidades pessoais do artesão, nas empresas modernas, onde o trabalho foi também dividido, algum tipo de satisfação e de valor é ainda atribuído, pelos alunos, à atividade parcelar que executam como membros de um trabalho coletivo. Esse jovem, independentemente da atividade que exerce (bancário, estoquista, assistente de contabilidade, recepcionista, balconista, datilógrafo, jornalista, secretária, técnico de firma autorizada, etc), expressa claramente a positividade do exercício do trabalho, dando ênfase a aspectos subjetivos e às recompensas intrínsecas que obtém no exercício dessas atividades:

"Gosto de contabilidade, portanto faço tudo em meu serviço com gosto."

"Optei por uma ocupação que me deixa satisfeito."

"Me sinto bem em meu local de trabalho, tendo bons companheiros ali dentro."

"Faço o que gosto, me sinto gratificado. É uma coisa diferente para mim, distrai a minha pessoa."

"É uma coisa que gosto de fazer, mas não é definitivo, porque não é isso que eu quero."

"É um tipo de trabalho em que eu lido com que gosto. Não tenho queixas, nem poderia, pois eu procurei esse emprego."

"Gosto muito. Porque é um trabalho que me dá enorme satisfação pessoal. Sinto vibrações a cada problema solucionado, por mim, no ban-

co."

"É o que eu desejava, sonhava e queria."

"Gosto de me comunicar com as pessoas e de atender o público, lidar com gente."

Ainda que outras razões sejam apontadas para explicitar o caráter positivo do trabalho, é bastante expressivo, dentre os jovens consultados, o número daqueles que gostam do que fazem, mesmo lidando com atividades rotineiras, não qualificadas ou semi-qualificadas.

Estes deixam transparecer que, no exercício de um trabalho, existem razões psicológicas, emocionais, afetivas e sociais que atuam de forma intensa na fixação do homem ao trabalho, fazendo-o suportar o seu caráter desgastante e monótono e até as condições de exploração sob as quais trabalha.

Outra razão para o vínculo positivo com o trabalho está nas possibilidades de aprendizagem que lhes são oferecidas em seus locais de trabalho. Duas situações diferentes são apontadas pelos alunos trabalhadores. Em primeiro lugar, a empresa ou firma oferece condições especiais de treinamento e de aperfeiçoamento profissionais, que, na ausência do trabalho, dificilmente teriam oportunidade de realizar:

"O meio horário que trabalhamos no banco nos exige muito. Mas a compensação, já fiz três cursos através do mesmo."

"Nesta empresa estou tendo a oportunidade de conhecer um pouco sobre a Contabilidade, Departamento de Pessoal e ainda praticando em cima de minha futura profissão, que é programação."

Em certos depoimentos, está claro que ó através do trabalho que se está aprendendo, aprendendo trabalhando. Nesse caso, é valorizado o "treinamento em serviço", o que revela que a qualificação necessária para o exercício da função ou tarefa é realizada no próprio local de trabalho:

"É uma área onde se está aprendendo em função do sistema econômico do nosso País."

"Porque ó uma coisa que vale a pena. Pela fraca formação que todo curso profissionalizante oferece, então lá, como estagiário ó que eu aprendo."

"Estou aprendendo coisas novas, além de o ambiente ser muito bom."

"Estou aprendendo várias tarefas, e a empresa onde trabalho me oferece várias vantagens."

"Está sendo ótimo, em termos de adquirir expe-

riências dentro da área de magistério."

"Estou aprendendo (no trabalho) além do que esperava."

O trabalho, para alguns, torna-se uma atividade agradável e válida, quando conseguem conciliar melhor o tempo de trabalho com o tempo de estudo, utilizando-se das horas livres para realizar tarefas escolares que lhes são demandadas. Este é o caso dos que trabalham como recepcionistas em consultórios médicos e semelhantes:

"Estou satisfeita como o meu trabalho, pois tenho tempo para estudar no serviço, pois a maioria das vezes fico sem fazer nada."

"Tenho tempo para estudar, além de ser um trabalho construtivo, porque gosto muito de ler."

"É um trabalho que me permite estudar."

Nesses casos, o trabalho, mesmo monótono e vazio de possibilidades de crescimento pessoal e profissional, adquire outra dimensão, por exigir pouco do aluno, dando-lhe a oportunidade de complementar a sua formação escolar, preenchendo seu tempo estudando, sem o que provavelmente não realizaria a contento as exigências escolares.

Outros alunos estão satisfeitos com a atividade que executam, por acreditarem que esta lhes possibilitará a ascensão social desejada. Sentem-se em segurança quando trabalham. Nesses casos, aspiram a galgar as várias etapas de uma carreira profissional dentro da empresa, a qual julgam "acessível a todos." Essa percepção ó reforçada pelo fato de já terem experimentado algum tipo de promoção, garantindo-se, dessa forma, a legitimidade desse processo. Os alunos aceitam, sem muito senso crítico, a existência de uma hierarquia na empresa, que pode ser escalada por tempo de serviço e competência profissional, julgando que tudo depende de seu esforço, motivação e interesse.

"Estou satisfeito, pois, depois de 15 anos de serviço prestados a uma única empresa, fui nomeado Chefe do Departamento de Compras."

"A empresa oferece ótimas condições de ascensão."

"Sei que se continuar me esforçando, vou ganhar mais. Vejo no futuro uma perspectiva muito boa quanto a minha colocação na empresa."

Percebe-se quando o aluno trabalhador desconhece de fato a organização hierárquica

do trabalho nas empresas, rigorosamente autoritária e vertical. No interior destas, ao se acentuar a separação entre os que pensam e os que executam o trabalho, são estabelecidos limites de promoção para os trabalhadores semi-qualificados ou desqualificados. O bloqueio aos postos mais elevados não ó, assim, percebido em todas as suas relações pelos alunos, talvez por terem ainda pouca experiência de trabalho ou, mesmo, por exercê-lo em caráter temporário. Ainda assim, é inegável a contradição entre a sua experiência concreta como trabalhador e a força de convencimento da pedagogia da empresa na conformação de sua consciência, de suas crenças e valores.

Dessa forma, o papel alienante e disciplinar do trabalho sobre esses alunos é bastante acentuado, sendo exercido para se garantir a harmonia no local de trabalho e a produtividade que deles se espera.

Por último, alguns alunos declaram-se satisfeitos com a atividade que executam, porque esta lhes permite expressar conhecimentos, habilidades, exercer um potencial, fazendo com que se sintam úteis, responsáveis, capazes e confiantes:

"Eu sempre quis trabalhar em lugar onde tivesse responsabilidade."

"É um serviço em que se tem de ter muita capacidade, e o patrão gosta muito de meu serviço."

"Tenho facilidade em me dar com o público e estou me realizando como pessoa e financeiramente."

Dentre alguns alunos, encontramos, com menor ênfase, aqueles que afirmam gostar de trabalhar pela oportunidade de conhecer pessoas, de fazer amigos, e por possuir boas condições salariais, garantindo, dessa forma, o sustento familiar, os gastos pessoais e o auto-sustento.

Ao procurar compreender as razões que permitem ao trabalhador parcelar estabelecer relações mais "harmônicas" e satisfatórias com o seu trabalho, comparativamente às encontradas em décadas passadas, alguns autores afirmam que a atual organização do trabalho tende a oferecer, de forma mais adequada, as condições físicas, psicológicas e sociais ao trabalhador. Há, dessa forma, uma sensível melhoria na aceitação do trabalho parcelar, diferentemente da situação vivenciada durante o século XIX e início do século XX. Ainda assim, ó inegável o caráter rotineiro, fastidioso e alienante

do trabalho nas fábricas e, mesmo, nas atividades de prestação de serviços.

Parece ser, também, inquestionável que o trabalhador sem desconhecer e negar esse caráter, consegue dar-se conta de "que a mecanização e a racionalização do seu trabalho geram vantagens materiais e pessoais que não teriam sido alcançadas se a indústria e a empresa continuassem operando com os métodos de produção artesanal".

Segundo Friedman (1964), nas sociedades mais desenvolvidas, as chamadas "atividades compensatórias" parecem exercer papel relevante no enfrentamento das condições de trabalho taylorizadas. Através delas, o trabalhador aprende a dirigir o seu interesse para outros afazeres que lhe dão a "satisfação" que o trabalho maquinal lhe nega, tirando, assim, uma "desforra" do maquinismo e de sua frustração no trabalho. Revela o autor de estudos sobre a vida de trabalhadores na França, Inglaterra e nos Estados Unidos indicaram que o operário fabril apaixona-se por toda espécie de ocupação e de trabalho do tipo artesanal que executa em suas horas de ócio: uma pequena mecânica, jardinagem, fotografia, radioamador, e reage contra a imobilidade na fábrica ou no escritório, praticando desporto, entrando em competições individuais, ou em clubes, e, mesmo, participando de grandes espetáculos como jogos de futebol, desportos em geral, cinema, danças, etc. Em alguns casos, utiliza essas horas tocando instrumentos musicais ou exercendo atividades artísticas, tentando, assim, conciliar o trabalho rotineiro com uma atividade livre do espírito.

Jaccard (1974) reconhece que a redução do número de horas de trabalho semanal observado nos últimos 30 a 40 anos permite ao trabalhador atenuar os efeitos perniciosos do automatismo, pois funcionam como mecanismos de compensação, estabelecendo-se um novo equilíbrio na atividade de trabalho e na vida do operário moderno, dando-lhe satisfações desconhecidas há 30 anos atrás.

Se estas conquistas e possibilidades sociais e culturais são vivenciadas com mais intensidade pelos trabalhadores da indústria de países mais desenvolvidos e modernos, no Brasil, o trabalhador, de um modo em geral, permanece ainda preso a condições salariais e de vida extremamente degradadas, sendo limitado o acesso real e concreto a tais experiências.

Se as atividades de compensação, a melhoria das condições de trabalho, a redução da

sua jornada de trabalho são historicamente condições objetivas que contribuem para que o trabalhador tenha a vida mais humana e melhor, o trabalhador aluno de escola média brasileira tende a buscar, na escola e em atividades culturais fora dela, as experiências que, de alguma forma poderiam compensar as dificuldades que vivencia e os aspectos negativos que experimenta na sua vida de assalariado.

3.3 -A negatividade do trabalho

É possível perceber que os alunos trabalhadores apresentam, também, depoimentos que contradizem a experiência descrita acima, deixando transparecer que o exercício de uma ocupação engendra condições de extrema negatividade, constituindo fonte de grande insatisfação e de angústia.

A insatisfação com o trabalho advem, de forma preponderante, devido aos seguintes aspectos:

- a) péssimas condições de trabalho e baixos salários;
- b) falta de integração entre trabalho e estudo;
- c) não-identificação com o trabalho;
- d) ausência de uma política de valorização do trabalhador.

A inserção no mundo do trabalho ensina ao aluno que nem tudo o que pensava alcançar poderá ser, de fato, concretizado. Na realidade, o trabalho o disciplina muito mais no sentido restritivo e limitador do que para a libertação e a independência. Os planos construídos e as expectativas de realização pessoal e profissional, em função desses limites, são redimensionados, reavaliados e, em alguns casos, definitivamente abandonados.

A primeira dificuldade percebida pela grande maioria dos alunos trabalhadores refere-se às condições de trabalho a que estão submetidos e ao salário pago por sua atividade. Ambos são apontados como problemas a partir dos quais decorre grande parte das dificuldades que vivenciam no trabalho e na vida. Os alunos dizem que são mal remunerados, trabalham longe e ainda pagam por um transporte coletivo que é caro. Afirmam exercer atividades cansativas, percebendo salários insuficientes para cobrir necessidades financeiras pessoais e familiares. Sentem-se explorados por estarem submetidos a uma sobrecarga de trabalho, desrespeitados e discriminados, pois, em inúmeros casos, não tem carteira de trabalho assinada, não recebem em dia, têm férias irregulares,

contratos temporários, trabalhando em condições que são prejudiciais à sua saúde. Alguns afirmam trabalhar em ambientes desagradáveis, com horários muito rígidos, além de cobrirem grandes distâncias entre a casa e o trabalho.

As condições de trabalho que emergem desses depoimentos nos permitem afirmar que a situação descrita é bastante generalizada entre eles, como está caracterizado na primeira parte deste capítulo. Cabe apenas ressaltar que os alunos descrevem muito mais os efeitos dessas condições de trabalho sobre eles. Muito embora vivenciem a prática concreta do processo de trabalho nas empresas, não chegam a fazer uma elaboração mais crítica desse processo.

A insatisfação com o trabalho surge, também, em função da reduzida integração entre o estudo e o trabalho. Percebem que o vínculo entre o trabalho e a escola é fraco e que faltam iniciativas mais objetivas, por parte da escola e da empresa, para estabelecer tal vínculo. O fato de ser aluno de escola média não é sequer considerado, ao atribuir-lhe uma atividade de que, na maioria das vezes, em nada o diferencia daquele realizado por qualquer outro empregado. Percebe-se que, no local de trabalho, não lhe é reservado nenhum "tratamento especial", não lhe são oferecidas oportunidades de aperfeiçoamento técnico, de aprendizagem de um ofício, ou de uma especialização que se relacione, de alguma forma, com as opções curriculares e escolares que fez, e com o tipo de formação que está recebendo. Tais oportunidades, quando ocorrem, são oferecidas em função de demandas específicas, que emanam do trabalho, e não em função de sua formação. De fato, segundo eles, inexiste, em termos concretos, qualquer celebração de vínculos mais estreitos entre as exigências técnicas do trabalho e a instituição de ensino que frequentam.

Ao propiciar ao jovem uma experiência de trabalho nessas condições, fica evidente que, nas relações entre a empresa e a escola, prevalece a obtenção de vantagens estritamente econômicas que advem do emprego de uma força de trabalho jovem desqualificada, e, portanto, barata. Não há nenhuma preocupação com a formação e o aperfeiçoamento desse trabalhador-aluno, tendo em vista o seu desenvolvimento técnico-científico, sendo pouco valorizado o sentido humano e social que, através do trabalho, o homem estabelece com a Natureza e a sociedade. Predomina, de forma clara,

uma relação de exploração e, como consequência, uma limitação e uma distorção cada vez maior, na formação profissional desse jovem. Soma-se a isso o fato de que, se esse jovem possui uma jornada de trabalho igual ou superior a oito horas diárias, é mais provável que a experiência de trabalho acabe por estimulá-lo a abandonar a escola e a impedir a continuidade de seus estudos, dada a dificuldade que enfrenta para conciliar as duas atividades.

Percebe-se que o empresariado no Brasil ainda não tomou consciência da importância que a formação básica pode propiciar ao homem e, em especial, ao jovem em fase de formação. Nas relações de trabalho, predominam os interesses e necessidades dos negócios sobre o aspecto social e humano da formação do cidadão trabalhador. A crescente insatisfação presente nos depoimentos dos alunos trabalhadores reflete essa distorção.

O desinteresse, a insatisfação com o trabalho são também bastante acentuados entre os jovens, por estes não se sentirem identificados com as atividades que executam. O caráter rotineiro e não-definitivo do trabalho é apontado como um dos motivos que explicam esse comportamento. Assim, declaram que:

"O trabalho na firma não faz muito o meu gênero."

"Não é algo que me satisfaz por completo."

"Não é aquilo que esperava."

"Não é o tipo de trabalho que desejo, não é o que eu quero."

"Desempenho minhas funções e, em troca, recebo o meu salário."

"Não é a minha profissão."

"Estou deslocado de função; não tem nada a ver comigo."

"Aspiro a coisa melhor; não é meu objetivo."

"Não é o ramo para o qual eu acho estar apto."

Transmitem, portanto, a impressão que estão ali de passagem, à procura de algo diferente. O que gostariam de fazer integra o universo da outra profissão, atividade ou função.

Nessas circunstâncias, não há, de fato, expectativas profissionais não preenchidas, pois tais alunos têm clareza de que "o verdadeiro trabalho" é outro, e só será encontrado em outra profissão, suportando, portanto, as condições de trabalho encontradas como uma experiência que pode conduzir a algo mais definitivo no futuro.

Por outro lado, o desgosto com o trabalho atual decorre, também, de se sentirem explora-

dos e, principalmente, da ausência de uma política de valorização do trabalhador como denunciam alguns alunos:

"Eles não dão valor ao homem que lhes presta serviço."

"O campo é pequeno e poucos são valorizados."

"Sinto que não há chances de melhor cargo."

"Acho que não tenho responsabilidade."

"Não tenho liberdade, sou tolhido."

"Não me adapto; não me dão valor."

"Não se aprende coisas novas."

"As relações são apenas profissionais, frias, distintas e dificultadas pelo desnível social e econômico."

Dessa forma, para o aluno de 2º Grau, embora temporário, o trabalho poderia assumir características menos alienantes e angustiantes se oportunidades de crescimento e aperfeiçoamento fossem asseguradas, assim como relações profissionais mais significativas e interessantes.

A imagem negativa do trabalho nasce, portanto, do contato forçado com tarefas extremamente desinteressantes, desqualificadas, gerando um sentimento de inutilidade, de falta de significação. Na realidade, esse trabalho pouco significa para ele, à medida que constitui uma atividade pobre, esvaziada de responsabilidade, de conhecimento, de emulação, de motivação. Sentem-se oprimidos, despersonalizados, destituídos de poder e tomados por uma sensação de "não-pertencimento", de "não-participação", que lhes causa desconforto e que é incompatível com alguns de seus desejos, objetivos e crenças.

3.4 - A busca de outro trabalho

O descontentamento com a experiência de trabalho, muitas vezes, tem levado o aluno a admitir-se e a buscar outro emprego, na expectativa de superar ou reduzir as dificuldades vivenciadas na experiência anterior. O trânsito entre vários locais de trabalho indica, uma vez mais, que esse jovem necessita e deseja continuar trabalhando, mas busca um trabalho em melhores condições, menos pesado, menos cansativo e menos frustrante. A saída do emprego é, às vezes, motivada pela necessidade de ter livres os fins de semana, ocasião em que coloca em dia as exigências escolares. Essa possibilidade nem sempre lhe é facultada, uma vez

que vários tipos de trabalho no setor de serviços exigem a presença do empregado, inclusive aos sábados.

Tanto a insatisfação com o trabalho como o seu abandono podem, ainda, ser causados pelo fato de o aluno não possuir a qualificação adequada e necessária para a sua realização. Nesses casos, a insatisfação que demonstra é maior, pois tem consciência de que dificilmente poderá adquiri-la na escola que frequenta, ou no próprio local de trabalho. A falta de perspectiva profissional acaba por lançá-lo novamente no mercado de trabalho, à procura de uma atividade ou ocupação mais satisfatória.

O desejo de vivenciar outras experiências de trabalho surge, para o aluno, como a única alternativa para o seu descontentamento. Nesse caso, nota-se que o jovem passou por um processo educativo cujo resultado mais palpável manifesta-se da seguinte forma:

1. O trabalho já não significa o caminho de sua independência econômica, contorne admitia por ocasião de sua primeira experiência como trabalhador. Desnudaram-se outras condições, a partir das quais essa independência poderia ser iniciada.

2. A troca de emprego constitui um ato de duplo significado. Em primeiro lugar, é um ato de rebeldia, de negação da organização do trabalho a que foi submetido e, de forma mais evidente, às condições a ele oferecidas. É, também, a busca de um trabalho cujo processo de organização e cujas relações pudessem ser alterados, de modo a instituir formas mais cooperativas e menos opressoras de trabalho. A troca de emprego constitui, assim, um ato que aponta para a transformação do local de trabalho, tendo, como aspecto central, as necessidades do trabalhador.

O novo trabalho, para o aluno, deve ser assumido, se asseguradas, pelo menos, algumas das condições que se seguem:

A Satisfação de Tendências, Interesses e Necessidades Pessoais

O trabalhador aluno deseja, em primeiro lugar, exercer uma atividade de que ele goste, que lhe agrade, que o atraia e estimule o seu interesse. Gostaria de sentir-se identificado com esse trabalho; fazer algo que tenha a ver com ele e com o mundo de hoje. Um trabalho menos rotineiro, em que aprenda coisas novas,

que lhe proporcione alguma realização pessoal e profissional.

Às vezes, percebe o trabalho como algo que deveria vir ao encontro de "sua vocação" e, que, ao mesmo tempo, fosse rentável, para que pudesse adquirir "suas próprias coisas" e tornar-se menos dependente da família. Essa "vocação" é traduzida por tendências e habilidades específicas que possui, como por exemplo: gostar de lidar com pessoas; facilidade de comunicação; ser persuasivo; ter facilidade para fazer cálculos; saber lidar com crianças; ter capacidade de organização; gosto pela arte, etc.

Melhores Condições de Trabalho

O trabalho que procura, no caso, é aquele que lhe dê segurança e tranquilidade para ser útil à sociedade e à empresa, mas sem ser explorado e interiorizado por elas. Deseja receber um bom salário, que represente a recompensa do esforço realizado e que, em termos pessoais e profissionais, seja mais justo e compensador. Busca um local de trabalho onde o empregado seja valorizado independentemente de seu cargo e das atividades que executa, sem discriminação e agressões. Enfim, o trabalho só teria sentido se garantisse "reais condições de emprego", "um campo de trabalho com oportunidades maiores"; um trabalho melhor, mais reconhecido socialmente e mais compensador.

Maior Relação entre Trabalho e Estudo

É bem expressivo o desejo que os alunos sentem de exercer um trabalho que esteja relacionado com seus estudos, com a "área de estudo" ou com o "curso em que estão matriculados", em que possam fazer uso "de conhecimentos específicos" aprendidos na escola. Acreditam que, estabelecida essa relação, a atividade tornar-se-ia mais fácil de ser executada, como se o desconhecimento da ciência incorporada no trabalho o tornasse mais árduo e custoso de ser realizado. O desejo de aliar teoria e prática na experiência de trabalho assalariado manifesta-se mais objetivamente através de áreas técnicas indicadas, pelos alunos, como sendo as mais fundamentais para a realização de tal experiência. Seriam elas: informática e computação, comércio, administração e contabilidade, sobressaindo-se, nestas, as funções de secretariado, vendedor, arquivista, publicitário e digitador. Além destas, são ainda indicadas:

biblioteconomia, produção artística, magistério de 1º Grau, turismo, enfermagem, telefonia, eletrônica, metalurgia e mecânica.

Para o aluno, não basta maior integração entre os conteúdos escolares e a atividade do trabalho, é preciso, também, que este não inviabilize ou dificulte os seus estudos. Nesse caso, deseja exercer uma atividade que lhe dê, também, condições de estudar, como por exemplo, um emprego de meio horário, para que possa a tempo ao colégio; que esteja ao alcance do aluno de 2º Grau; que não lhe exija um esforço físico exagerado, ou uma especialização que não possui.

Além disso, o trabalho, enquanto mediador da continuidade de seus estudos, precisa igualmente cobrir os custos do cursinho, a compra dos livros e do material escolar. Dessa forma, poderia garantir o seu próprio sustento e, indiretamente, ajudar aos pais e familiares.

Para esse alunos, portanto, a troca de emprego, ainda que não lhe garanta todas as condições acima apontadas, pode, pelo menos, aliviar uma delas e representar, de certa forma, um ganho em direção ao trabalho ideal e desejado.

Na percepção dos alunos, os aspectos negativos da experiência de trabalho estão, em parte, relacionados a elementos que contribuem para reduzir a capacidade criadora do homem e o uso da inteligência no trabalho. Sobre isso aqueles em que a exploração e o controle do trabalhador são justificados em função de interesses e relações de trabalho arraigados a uma concepção estreita de acumulação de capital, intensificada pela negação das reivindicações mais primárias dos trabalhadores: salário e condições de trabalho mais adequados.

Na percepção do aluno trabalhador, quando no exercício do trabalho se estabelece uma harmonia maior entre as necessidades sociais e as inerentes à natureza humana, este, mesmo sob condições de exploração, passa a ser uma atividade mais prazerosa, ou menos difícil de ser suportada.

4 - A REPRESENTAÇÃO SOBRE O TRABALHO IDEAL

Na luta diária pela sobrevivência e pelo aperfeiçoamento pessoal, o aluno trabalhador constrói algumas imagens, representações, percepções que se vão integrando à sua concepção de mundo, à sua compreensão e entendimen-

to da sociedade, de seu papel e contribuição na divisão social e técnica do trabalho. Nesse processo educativo, algumas relações e expectativas incorporam-se ao seu cotidiano e ao seu universo, demonstrando a força hegemônica e de convencimento a que está submetido. Esse processo pode ser mais claramente percebido quando os alunos são indagados sobre as seguintes questões:

- a) O significativo do trabalho ideal;
- b) Os fatores que se interpõem na obtenção desse trabalho;
- c) A influência do estudo e da escola na obtenção desse trabalho.

4.1 - O trabalho ideal

Ao procurar caracterizar o que, para ele, constitui um trabalho ideal, o aluno do 2º Grau acaba por defini-lo a partir de duas exigências básicas:

1. é o que oferece vantagens profissionais, econômicas e assistenciais;
2. é o que dá satisfação pessoal.

A partir dessas características, o aluno demonstra ter bastante clareza do que deseja.

No que se refere às vantagens profissionais, econômicas e assistenciais, ele toma a condição salarial como a fundamental. Deseja um trabalho que lhe ofereça um salário melhor do que o que possui, uma remuneração mais justa, mais de acordo com a eficiência do empregado, um ganho que lhe permita levar uma vida tranqüila, que seja compatível com a sua função e que lhe permita ganhar mais do que os gastos diários. As condições salariais desses alunos parecem, assim, ser bastante precárias. Suas expectativas salariais são, no entanto, colocadas dentro de limites bastante razoáveis e realistas. Sugerem que, na definição de um salário, dever-se-ia adotar critérios como justiça, segurança e competência, embora percebam que nenhum desses elementos são, de fato, considerados nos seus locais de trabalho.

Segundo esses alunos, as dificuldades salariais do trabalhador devem ser resolvidas, para haver tranqüilidade no trabalho e na vida pessoal. Tais alunos possuem, assim, horizontes salariais que não chegam a ultrapassar os níveis de sua auto-sobrevivência e auto-reprodução, enquanto classe trabalhadora. Em nenhum momento expressam ou demandam que os seus salários devam permitir uma maior participação no produto social, no acesso aos bens materiais e culturais da sociedade que

ajudam a produzir.

Na sua perspectiva, as vantagens profissionais de um trabalho ideal devem abranger, além das condições e relações de trabalho, as oportunidades de aperfeiçoamento. Entendem ser fundamental a redução do número de horas de atividades no emprego, a segurança e a estabilidade no mesmo, a carteira assinada, a filiação a um sindicato e a redução dos riscos de acidente de trabalho. Acreditam que, no desempenho das atividades, deve-se considerar a formação da pessoa, a capacidade e disposição para o trabalho, as oportunidades de promoção na empresa. A ascensão na carreira e na sua hierarquização constitui, para ele, uma forma de reconhecimento individual pelo esforço realizado e uma oportunidade de crescimento profissional. O trabalho desejado deve, pois, ter, como critério de ingresso, a competência profissional, o senso de responsabilidade, o interesse, o caráter, o desejo de aperfeiçoamento no trabalho, a experiência anterior e a qualificação específica.

O trabalho adequado deveria ser realizado em local de muita seriedade, onde o trabalhador se sentisse realizado e tivesse, de fato, chances de crescer e de contribuir de forma mais eficiente para aquilo que faz. O trabalho é, assim, percebido como uma atividade que tem um forte significado social e pessoal e uma perspectiva de futuro melhor.

As vantagens ou ganhos assistenciais apresentam-se, também, como fundamentais na caracterização, pelo aluno, do que seria o trabalho ideal. Nessas, foram incluídos: alimentação, assistência médica e odontológica, transporte e boas oportunidades de lazer.

Além dos aspectos assistenciais, o aluno inclui, ainda, a necessidade de possuir um ambiente de trabalho saudável, seja em termos físicos e materiais, seja em termos psicológicos. Nesse sentido, reclamam a falta de amizade entre colegas de trabalho e mesmo a necessidade de se reduzir o clima de confronto entre patrão e empregado.

Para os alunos trabalhadores, o emprego que gostariam de ter e que preenche as suas expectativas, enquanto trabalhadores e profissionais, é, em síntese, aquele que tem significação pessoal, que gera um retorno para o empregador, mas que garanta, de fato, o desenvolvimento e aprimoramento de suas qualidades profissionais.

4.2 - Fatores que se interpõem na obtenção do trabalho desejado

Na representação dos alunos, são vários os obstáculos que restringem o acesso ao trabalho desejado mais adequado e mais motivador. Apresentam-se ora como dificuldades e empecilhos colocados pela própria ordem e organização do trabalho na sociedade, ora como consequência da origem de classe dos alunos e dos limites de suas experiências de vida.

Segundo tais alunos, as barreiras que, de forma predominante, condicionam e regulam a possibilidade de obtenção de um trabalho mais positivo são:

- a falta de experiência anterior;
- a escolaridade limitada ou incompleta;
- os limites do mercado de trabalho;
- o jogo de influências.

A Falta de Experiência Anterior

Para o aluno, o trabalho desejado torna-se muitas vezes inacessível em face das exigências das firmas empregadoras com relação à experiência de trabalho anterior. A competição que enfrentam no mercado de trabalho ensina-lhes que possuir experiências anteriores de trabalho aumenta as chances de conseguir algo melhor.

Essa exigência apresenta-se sob diversas formas. Em algumas situações, qualquer experiência de trabalho é válida; é melhor do que nenhuma, como expressam alguns alunos:

"Em primeiro lugar, eles sempre querem pessoas com experiência de trabalho."

"Em quase todos os lugares pede-se prática anterior, experiência em empregos anteriores."

"A maioria dos empregos de horário integral só aceita maiores e com experiência. como é que se tem experiência se não te dão uma oportunidade para isso?"

Em outras, a experiência de trabalho precisa ser mais específica, prendendo-se a certos critérios de admissão:

"Exigência de experiência mínima de 2 anos de trabalho e carteira assinada."

"Querem pessoas com experiência e com curso superior."

"Você tem que ter experiência na área ou setor em que quer atuar."

"Exigência de grande período anterior de experiência."

A experiência de trabalho constitui, de fato, um critério de admissão e de seleção dos melhores trabalhadores e, nessas condições, um aluno de 2º Grau, com curso incompleto ou recém-formado, está, na maioria dos casos, em franca desvantagem com outros concorrentes. Embora aceitando as regras colocadas, tais alunos queixam-se do conflito que vivem diante da necessidade de trabalhar e de estarem tentando conseguir o primeiro emprego e, portanto, sem as experiências anteriores para competir, em igualdade de condições, pelas vagas de emprego que se apresentam.

Escolaridade Limitada e Incompleta

Conseguir um trabalho melhor, na percepção desse aluno, exige mais do que possuir experiência acumulada em atividades anteriores. A essa, acrescentam a escolaridade formal como elemento de peso nas chances de admissão a todos os tipos de emprego e, de forma mais acentuada, naqueles situados nas posições superiores da divisão hierárquica de trabalho. Percebem que o mundo do trabalho deseja um trabalhador mais educado e com formação variada. Ainda que o grau mais elevado de educação nem sempre garanta a vaga de emprego existente, uma vez que outros fatores são considerados na tomada de decisão dentro das empresas, os alunos sabem que as chances aumentam se o candidato possui a escolarização que preenche a expectativa da firma.

As exigências de escolaridade são captadas pelos alunos em termos mais genéricos, tais como:

"A principal dificuldade para se conseguir um bom emprego é a escolaridade."

"Educação e competência."

"Ter conhecimentos teóricos e práticos."

"Conhecimento e qualificação."

"Falta de estudos e diploma."

"Grau escolar."

No entanto, tais alunos fazem questão de salientar que a escolaridade necessária ao mundo do trabalho não é qualquer uma, e que existem demandas diferenciadas de formação que influem nas oportunidades de obtenção dos melhores empregos.

Dependendo do tipo de trabalho que buscam, a formação recebida nas escolas nem sempre corresponde à expectativa do empregador. A experiência tem revelado a estes alunos que o empregador está preferindo um trabalhador de "boa formação". Os cursos mal feitos, ou a péssima qualidade de ensino de algumas escolas não lhes vão garantir o estudo apropriado e suficiente para preencher a formação e a qualificação solicitada. Percebem também, que quem é estudante de 2º Grau perde, muitas vezes, a oportunidade de trabalhar para candidatos que já concluíram o curso superior, e para os que possuem 2º Grau completo. Além disso, o acesso a alguns empregos depende de exigências específicas, como o domínio de uma língua estrangeira, uma especialização, uma qualificação de nível mais alto e, mesmo, uma formação intelectual, uma cultura geral que dificilmente são adquiridas na escola que freqüentam, ou no ambiente familiar e social de onde se originam. Essas exigências são mais freqüentemente colocadas pelas "boas empresas" ou empresas "multinacionais", em que os critérios de competência são mais considerados.

Assim, a experiência de trabalho do aluno de 2º Grau permite que ele aprenda, com certa clareza, a dinâmica que prevalece na organização do trabalho na sociedade capitalista e, nesta, a relação existente entre escolarização e trabalho. Sua compreensão, no entanto, reflete ainda o nível mais aparente do jogo que está subjacente à lógica do processo de trabalho de modo de produção capitalista. Os critérios de escolha dos candidatos são claros e facilmente percebidos por eles, muito embora nem sempre mantidos na admissão ao emprego e na integração ao trabalho. Tanto assim que, enquanto a escolarização e a qualificação escolar são, no momento da escolha do trabalhador, uma condição de entrada, a relação escola e trabalho no cotidiano de uma firma passa por outras definições, o que contradiz a correspondência estreita entre esses dois mundos. Dentro da organização, a distribuição de atividades e funções é realizada segundo alguns critérios que podem reduzir e até mesmo negar a relação entre educação e trabalho, para se manter a qualificação e a competência nas mãos daqueles que gerenciam o trabalho em nome do capital.

Por outro lado, a própria transformação científica e tecnológica dos processos de trabalho reduz as qualificações para vários tipos de ati-

vidades e redefine as condições e os patamares de acesso aos tipos mais atuais e modernos, que nem sempre estão acessíveis a alunos trabalhadores sem qualificação específica para o seu desempenho.

Os Limites do Mercado de Trabalho

Para os alunos, a maior dificuldade de se obter o trabalho ideal, nos dias atuais, encontra-se na situação de crise que vive o mercado de emprego, o que, por consequência, gera o excesso de candidatos para as vagas existente, acirrando, dessa forma, a concorrência e a competição.

Alguns percebem, ainda, que a saturação do mercado ocorre com mais intensidade em algumas áreas do que em outras, ocasionando o excesso de certos tipos de profissionais e a elevação dos requisitos de ingresso em termos técnicos e curriculares. As oportunidades de emprego apresentam-se, nesses casos, mais localizadas e setoriais, e se observam com maior frequência nas "boas empresas".

Nessa situação, a dificuldade para se conseguir preencher os requisitos de acesso aumenta, principalmente para os estudantes mais jovens. De forma semelhante, em situações de queda na oferta de emprego, o desemprego atinge, em primeiro lugar, esse grupo de trabalhadores.

As distorções constatadas no mercado de trabalho são explicitadas pelos alunos com uma consequência da situação econômica em que vive o País. Nessas condições, o desemprego cresce em geral pela redução do número de trabalhadores e pelo fechamento de vários locais de trabalho. O maior número de desempregados faz crescer as fileiras daqueles que irão competir com os alunos, jovens e recém-formados, pressionando o crescimento da procura de emprego para além dos limites existentes. As chances de emprego, já restritas, ficam, assim, ainda mais reduzidas.

A difícil situação econômica, segundo os alunos, afeta, além disso, o valor dos salários ou de "uma boa remuneração", mesmo para aqueles já formados. A restrição do "campo de trabalho" faz com que muitos acabem por aceitar empregos em "coisas diferentes", fora de sua competência e da área para a qual foram preparados e treinados.

Ao refletir sobre as condições concretas em que se processa a sua inserção ao merca-

do de trabalho, o aluno se aprofunda na análise da relação escola e trabalho. Sua experiência, aliada aos aspectos econômicos e sociais que envolvem a oferta e a demanda de emprego, apontam para os limites e as dificuldades de se estabelecer uma relação linear e direta entre formação profissional e emprego. As flutuações do mercado de trabalho não indicam aos alunos apenas como as regras de admissão são alteradas, à medida que as firmas se resguardam para enfrentar as dificuldades presentes. Nesse processo, ele aprende, também que o trabalhador é aquele penalizado em primeiro lugar e que, de fato, a condição de crise favorece o capital e a sua política de pessoal. À medida que novas exigências são colocadas, o empregador mantém garantida a escolha de profissionais mais competentes, bem como um exército de reserva de grande extensão, prontamente acionada em caso de erros, dúvidas e demissões.

O Jogo de Influências

Dentre todos os aspectos considerados como mediadores na obtenção de um bom emprego, o jogo de influência é apontado pela maioria dos alunos que trabalham, como o mais decisivo.

Esse aluno percebe que há uma diferença de valor entre as regras, critérios e regulamentos estabelecidos pela empresa para o preenchimento de vaga, e o elemento que realmente decide a sua "sorte". Entre um e outro, existe um mundo subterrâneo de interesses, um "jogo político", uma trama, que nunca é claramente explicitada. Apenas suas consequências se tornam públicas.

Na percepção do aluno, o processo no qual essa trama se desenvolve, parte, às vezes, da própria empresa; outras, de grupos de pressão, de pessoas influentes fora da empresa. Os alunos declaram que, em alguns casos, faz parte da política de pessoal solicitar do candidato "o conhecimento de alguém que possua altos cargos" e que possa "dar indicações" sobre a sua pessoa. Essa figura aparece na mensagem do aluno sob forma de "um bom padrinho", "alguém grande", "um peixe", "pessoa influente", "um pistolão", que certamente facilitará sua contratação, exercendo influência direta no processo de escolha. Assim, a "politicagem" o "parentesco", o "protecionismo", a "peixada", a "padrinhagem", a "indicação" são crité-

rios de grande peso na decisão de quem fica com a vaga e de quem é descartado, sobrepondo-se, assim, a qualquer outro aspecto considerado necessário, tal como a competência, a experiência anterior, o nível educacional, a qualificação para o trabalho, etc.

Para o aluno trabalhador, não existem oportunidades iguais nesses concursos, nem seriedade ou honestidade, uma vez que são escolhidos "os parentes", "os amigos", "algum privilegiado", "algum conhecido", ou o "filho do amigo", ou o "parente de políticos", etc.

"Você pode fazer um exame, passar, mas não ser chamado porque já tem outro que vai ocupar o seu lugar. Não adianta a sua competência."

O jogo de interesses nega, portanto, os próprios elementos considerados pela empresa como básicos na escolha de seus trabalhadores, prejudicando muitos jovens que estão começando, não apenas porque instaura um princípio de privilégio que nega a busca da competência, o esforço individual, a conquista do mérito, substituindo-o pela "não seriedade" e pela "desonestidade", pelo clientelismo, gerando, nesse jovem, o total descrédito pelo concurso como uma forma democrática de ingresso ao mundo do trabalho.

"Você já tem que contar com a influência de pessoas ligadas ao ramo."

"Hoje em dia, ninguém vence por seu próprio esforço."

"Você tem que ter alguém que te coloque dentro da empresa."

Assim, o aluno que trabalha sabe que o melhor emprego, o mais interessante, dificilmente será por ele conquistado, ainda que tenha mérito para isso. As suas chances de entrar na trama relatada são muito pequenas, restando-lhe o consolo de trabalhar em outras atividades e em lugares diferentes daquele de que realmente gostaria e em que teria as condições para estar.

A esse quadro de dificuldade são acrescentados, ainda, aspectos mais pessoais e que dizem respeito a pouca idade, aparência física, ser casado, ser tímido, ser negro, ser mulher, ser de "outro nível social", etc. Tais aspectos aparecem, às vezes, como obstáculos a possíveis vantagens que a empresa oferece, recaindo a escolha em pessoas com características diferentes das suas. Tal é a situação de muitos

candidatos do gênero feminino, de alunas casadas e de alunos da raça negra.

Em síntese, na representação dos alunos de 2º Grau, a qualificação e o aperfeiçoamento para o trabalho pode, Contraditoriamente, constituir um elemento de facilitação e de obstrução à sua inserção em certos tipos de trabalho.

A necessidade de qualificação é mais bem avaliada no momento em que estes se lançam no mercado de trabalho e tomam conhecimento das exigências para o ingresso nos postos de trabalho mais desafiantes, em certos tipos de empresas.

Percebem que há uma relação estabelecida e legitimada entre qualificação, melhores condições de trabalho e salários mais altos. Percebem, igualmente, que a qualificação exigida modifica-se segundo os níveis e tipos de trabalho pretendidos, as funções a exercer e as empresas que procuram, dentro de um movimento dinâmico de qualificação e desqualificação. Dessa forma, ambicionam deixar o trabalho desqualificado que possuem e, para isso, desejam ter acesso, na escola e no local de trabalho, a oportunidades de formação, de aperfeiçoamento, de retreinamento que lhes possibilitem preencher os requisitos e os níveis de competência estabelecidos para tais ocupações.

Reconhecem que existe um processo de constante renovação e substituição de competência no mundo do trabalho, que torna obsoletas e degradadas várias ocupações, enquanto novas e mais qualificadas são criadas. Percebem que, nesse movimento transformador, a relação do homem com o seu trabalho pode-se estabelecer de forma mais intensa e desafiante se a ocupação exigir maior qualificação. Acreditam que se adaptariam mais facilmente às exigências impostas se estivessem vinculados a essas ocupações, como se o trabalho moderno engendrasses, por si só, as condições ideais para a sua realização. Embora descontentes e desinteressados com o trabalho que exercem, não explicitam formas alternativas para a sua organização na sociedade capitalista, embora reclamem por um vínculo mais estreito entre o trabalho e as necessidades físicas, psíquicas e educacionais do trabalhador.

Na experiência desses alunos, nem a escola, nem o local de trabalho parecem esforçar-se para garantir tais oportunidades. Deixam entender que as relações entre a escola e o mundo do trabalho atravessam um momento de indefinição, de falta de direção e intencionalida-

de, dificultando a superação dos limites que percebem na situação presente.

Mesmo sem expressar uma consciência política clara do processo de desigualdade e discriminação social e econômica a que estão submetidos, os alunos trabalhadores percebem que freqüentam instituições escolares instrumentalizadas para produzir um tipo particular de indivíduo que se transforma no trabalhador semiquualificado e do não qualificado alocados em funções e tipos de trabalho menos valorizados na sociedade. Denunciam, assim, os limites de uma formação que tem, na reprodução das desigualdades sociais e econômicas, a sua ênfase principal.

Segundo Qorz (1986), uma situação semelhante ocorreu, também, no sistema educacional de países da Europa Ocidental e dos Estados Unidos. Nestes, as escolas continuaram, durante décadas, produzindo de um a dois terços de fracassos nas escolas secundárias, como forma de garantir a força do trabalho desqualificado de que suas economias necessitavam. Porém, nesses países, o trabalho desqualificado esta desaparecendo rapidamente, e uma educação pós-secundária surge como pré-requisito para o acesso aos empregos melhores e mais especializados. Na sociedade capitalista, a escola, portanto, atua como uma instituição que controla e previne a aquisição de habilidades e conhecimentos que tornariam os alunos inadequados para trabalhos socialmente menos valorizados.

Os alunos trabalhadores da escola média no Brasil questionam o papel desqualificador da escola, a sua relação com o mundo do trabalho e a formação que dela recebem. Aspiram a modificar suas condições de vida; acreditam superar a sua condição de classe, bem como os limites educacionais e culturais, sociais e econômicos a ela associados. Entendem que a ascensão social só será possibilitada através do exercício de um trabalho mais qualificado e de uma formação mais adequada e de qualidade superior a recebida.

5 - INDICAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR E DA FORMAÇÃO DO ALUNO TRABALHADOR

Qualquer tentativa de introduzir mudanças na organização da escola de 2º Grau e nas relações entre essa escola e o mundo do trabalho **seria inócua**, se não tomássemos, como referência, conclusões e direções reveladas pela

experiência de vida e de trabalho dos alunos descrita neste capítulo.

Assim, com base nessa experiência, procuraremos, em primeiro lugar, apontar fatos, indicar pistas e alternativas que possam sugerir modificações imediatas e mediatas nesse Grau de ensino, para, num segundo momento, levantar questões que estimulem não apenas o debate e a reflexão sobre a temática escola e trabalho, mas contribua, também, para o desenvolvimento de novas pesquisas na área.

1. O aluno de 2º Grau no Brasil está constituído, fundamentalmente, por dois grupos sociais: alunos trabalhadores de camadas populares, das periferias urbanas, e economicamente desfavorecidos, e alunos não trabalhadores de classe média e alta, e economicamente mais favorecidos. Essa divisão não pode mais ser negada, escamoteada e desconhecida, pois coloca, para a escola e para a formação escolar, realidades e demandas sociais e pedagógicas que precisam ser melhor conhecidas pelas escolas, por seus professores e profissionais da educação.

2. Esses dois grupos buscam, na escola, uma formação comum e diferenciada. Enquanto os alunos de classe média e alta afirmam desejar uma formação básica de qualidade que os habilite a enfrentar as provas de vestibular para a universidade, os alunos trabalhadores solicitam e exigem mais dessa escola. Não lhes basta uma boa formação básica e propedêutica. Desejam, também, uma preparação mais adequada para o mundo do trabalho. A escola de 2º Grau, de formação básica comum ou unitária, constitui, dessa forma, uma solução parcial na sua concepção de formação.

3. Em termos de formação básica, os alunos trabalhadores e não-trabalhadores querem uma escola mais envolvente, mais moderna, mais atual. Esta deve constituir-se de conhecimentos gerais, científicos e culturais, bem como de habilidades, atitudes, valores e comportamentos mais próximos à realidade social, econômica, tecnológica e histórica que retrata a vida concreta e as necessidades que dela emanam. Nesse sentido, apontam para os limites do ensino atual como essencialmente formal, exigindo maior explicitação e manifestação dos conteúdos escolares em suas vidas e no cotidiano das pessoas e da sociedade. Negam o formalismo dos métodos de ensino, o conhecimento pelo conhecimento, a escola livresca, a memorização excessiva. Cobram da escola um vínculo **mais transparente com** o mundo

de hoje, com o trabalho, as relações sociais e o caminhar futuro. Em decorrência, desejam obter uma maior compreensão de si mesmos enquanto alunos, jovens, trabalhadores e cidadãos em formação. Desejam enfrentar situações escolares que os estimulem e desafiem a pensar, refletir, raciocinar, para poderem tomar decisões, em bases menos nebulosas e alienadas, sobre o que são, o que fazem, e o que desejam para si e para a sociedade. Demandam, assim, um envolvimento mais direto da escola com o trabalho, a cultura, a sociedade, seus problemas, dificuldades e possibilidades de mudança.

4. Em termos da formação para o trabalho, os alunos apontam para os limites da preparação que recebem na escola atual. Negam tanto o trabalho desqualificado que exercem, como a preparação desqualificada para o trabalho que recebem. Propõem que a escola e o mundo do trabalho se aproximem mais, intertroquem experiências e necessidades, para que se modifiquem a formação escolar e a sua prática no trabalho. Nesse sentido, sugerem que a escola busque, no mundo do trabalho, o referencial teórico e prático (conhecimento e atividades) para a organização de seu currículo e suas práticas escolares, tomando as transformações dos processos produtivos, das relações de produção e a organização do trabalho como elementos referências para uma formação melhor, mais atual e moderna. Sugerem, por outro lado, que a empresa decida, junto com a escola, formas de garantir melhores e mais efetivas oportunidades de estágio, de conhecimento do trabalho e sobre o trabalho, modificando-se, assim, a sua formação. Esse contato também permitiria à empresa compreender melhor a formação escolar dos alunos trabalhadores, gerando novos vínculos entre a escola, o trabalho e o aluno trabalhador, propõem que a empresa aprenda a utilizar-se da formação escolar na alocação do trabalho do aluno, de forma a integrar melhor essas experiências, as oportunidades de treinamento e aperfeiçoamento específicos no local de trabalho. Gostariam, assim, de vivenciar uma relação mais concreta entre escola e empresa, entre trabalho e formação escolar, que venham ao encontro de seus interesses e necessidades.

5. O trabalho socialmente útil, mais do que um desejo, é uma realidade e uma necessidade na vida de mais da metade do alunado de 2º Grau nos dias atuais. Assim, para reduzir parte das dificuldades que enfrentam no traba-

lho e na escola, estão a exigir da escola uma aproximação real com o trabalho e com as instituições que definem o mundo do trabalho. Buscam a compreensão das formas capitalistas de organização do trabalho, a sua racionalidade, suas formas de produção e reprodução. Reivindicam, também, modificações naqueles aspectos que esse modo de produção tem de mais questionável: o caráter reificado e alienante do trabalho, a desconsideração com as necessidades, aspirações e ambições dos trabalhadores. Nesse caso, assumem atitudes que apontam para transformações fundamentais nessas relações de trabalho, mesmo sem terem clara uma direção ou projeto alternativo de sociedade e de relações de trabalho que assumissem como uma meta ou utopia a ser alcançada.

Cabe à escola criar, assim, condições efetivas para a participação dos alunos na organização do trabalho pedagógico, reorganizando seus currículos, o trabalho em sala de aula, semanas de estudos, debates, seminários, etc, que conduzam ao entendimento e à compreensão da sociedade capitalista e do mundo moderno, e que ultrapassem o nível do aparente e imediato, de forma a permitir aos alunos se inteirarem da realidade social, política e econômica, e adquirirem uma compreensão menos alienante de si próprios, de seu trabalho e de seu papel na transformação social.

6. Os alunos trabalhadores exigem, também, a democratização da escola, pela transformação dos mecanismos de desigualdade e de discriminação nela reproduzidos e ampliados. Assim, necessitam e demandam mais tempo de estudo. Tal demanda requer a definição de políticas, em nível nacional, que estabeleçam o limite de quatro horas de trabalho para o aluno trabalhador, suplementado com bolsa de estudos que lhe garanta as condições mínimas de formação em pé de igualdade com os seus colegas não trabalhadores. Qualquer medida que limite a formação ou amplie a diferenciação na escolarização básica desses dois grupos de jovens é discriminatória, antidemocrática e injusta. A experiência de trabalho e de estudo precisa ser garantida e estimulada, por se constituir numa forma superior de formação, mesmo que sob relações capitalistas de trabalho. O ato de estudar e trabalhar, no entanto, não pode ser utilizado pela escola e pela sociedade como um elemento que oportuniza tratamentos desiguais na formação de grupos e de classes sociais.

Assim, a formação desqualificada e diferen-

ciada oferecida pela escola a esses jovens tem sustentado e legitimado a oferta de emprego e de trabalho desqualificado ao aluno de 2º Grau, bem como as condições ideais para a sua exploração, como trabalhadores desqualificados que se transformam. Qualquer projeto político-pedagógico no nível da escola precisa inteirar-se das conseqüências sociais e políticas da ação pedagógica e avançar no sentido de compreender que a qualidade do trabalho de seus professores, a formação que oferecem, as relações que vivenciam com esses alunos podem constituir aspectos fundamentais para a transformação social e para a formação de homens e mulheres, cidadãos trabalhadores e trabalhadoras, mais bem preparados, mais conscientes, ativos e participantes.

7. A extensão da rede de escolas de 2º Grau noturnas como um instrumento de democratização educacional e social constitui muito mais uma prática discriminatória, antidemocrática e um engodo, por se haver transformado na escola barata e desqualificada do aluno trabalhador. É, na realidade, a escola dos que não possuem opções. Assim, cabe às autoridades públicas (federais, estaduais e municipais) investirem nas condições que permitam ao aluno de idade regular realizar a sua formação nos horários normais de freqüência à escola (matutino e vespertino), ampliando o número e os tipos de escolas públicas de 2º Grau e a capacidade de absorção nesses turnos. Simultaneamente, ó preciso fazer, da escola noturna, uma opção real e verdadeira de formação para jovens trabalhadores que estão fora da faixa etária regular e de adultos que retornam à escola. Nesse caso, essa escola deve construir um projeto pedagógico e uma proposta de formação em que os limites e as dificuldades concretos de sua clientela possam ser trabalhados pedagogicamente no sentido de serem superados, sem, no entanto, descaracterizar a educação desses jovens e adultos pelo empobrecimento e redução de seus conteúdos, pela desqualificação de seus professores, pelos baixos níveis de exigência e avaliação. Nesse sentido, é fundamental tomarmos as conclusões e reflexões já realizadas sobre as experiências de educação de adultos em escolas noturnas, para termos maior clareza de como caminhar.

8. A escola noturna de 2º Grau pode, ainda, constituir um local de reciclagem, atualização, suplementação, complementação de formação para alunos, professores e membros

da comunidade em geral, oferecendo várias oportunidades de cursos de curta duração, seminários, palestras, treinamentos rápidos, atividades e iniciativas culturais e de lazer, adquirindo, assim, a estatura de centro cultural, responsável, também, pela produção e socialização de um saber teórico-prático, pelo intercâmbio com diferentes instituições sociais (universidades, empresas, sindicatos, associações, etc.) pela troca de experiências, trazendo a realidade social viva para dentro da escola e devolvendo a essa realidade a sua experiência e potencialidades, suas dificuldades e necessidades.

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- CRUZ, Neide, SILVA, N.R. **Algumas reflexões sobre o currículo de 2º Grau**. São Paulo: USP, 1988. mimeo.
- CAPLOW, T. **The sociology of works**. Minneapolis: Harper, 1954.
- DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1987.
- FRANCO, Maria L. P. Barbosa, DURIGAN, M. Inês S. O aluno de cursos profissionalizantes a nível de 2º Grau: um retrato sem retoques. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 48, p. 46-56, fev. 1984.
- FRIEDMANN, Georges. **O trabalho em migalhas**. São Paulo: Perspectiva, 1964.
- GOMES, C. A. Escola e trabalho: relações no setor secundário. **Forum Educacional**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p.25-46, fev. 1990.
- GONTIJO, M.A. **Trabalho e escola**: a realidade do trabalho e a escolarização possível. Belo Horizonte: UFMG, FAE, 1988.
- GORZ, André. Technical intelligence and the capitalist division of labor. **Telos**, n. 24, p. 27-41, 1986.

Crítica da divisão do trabalho.
 São Paulo: Martins Fontes, 1973.

GOUVEIA, Aparecida J., HAVIGHURST, J. Robert. **Ensino médio e desenvolvimento**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

HAICAULT, Monique, CAMBES, Danielle. Produção e reprodução: relações sociais de sexos e de classes. In: O SEXO no trabalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JACCARD, Pierre. História social do trabalho. Lisboa: Horizonte, 1974. v.2.

KUENZER, A. Z. **O ensino** de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Moraes, 1988.

PEZZOLO, C. de Carvalho. Ensino noturno: realidade e evasão. São Paulo: Cortez, 1985.

SPINDEL, R. Cheywa. O menor trabalhador e a reprodução da pobreza. Em Aberto, Brasília, v. 4, n.28, p.17-34, out./dez. 1985.

Capítulo VI

Estudar e trabalhar hoje para trabalhar e estudar amanhã: um breve estudo das representações de professores e alunos

Leda Scheibe

Vera Lúcia Bazzo

Maria das Dores D. de Amorim

Zenir Maria Koch

1 - INTRODUÇÃO

O ensino de 2º Grau (ou ensino médio) é o estágio terminal da formação escolar dos cidadãos na maioria das sociedades contemporâneas. Esta é uma forte razão para que os elementos que compõem a formação do homem social, pelo menos enquanto elementos fundamentais, estejam colocados ao final desse Grau de ensino. Nesse sentido, as relações entre a educação e o trabalho mais uma vez se colocam como centrais para reflexão acerca das definições escolares.

Este estudo pretende, no contexto da análise das representações de professores e de alunos do 2º Grau¹, contribuir para aprofundar um pouco mais o significado dessas relações para o mundo atual, em que as mesmas se apresentam de forma contraditória e complexa. Cada vez mais, precisamos aproximar formulações gerais e teóricas das opções possíveis ao cotidiano escolar.

As representações acerca da escola e sua mediação para o trabalho, formuladas pelos professores e alunos participantes do processo de ensino, embora constituam uma dimensão limitada da questão, são um recorte necessário para o seu entendimento. Tais representações estruturam-se, em grande parte num momento de pesadas críticas à profissionalização compulsória do 2º Grau no Brasil, ao mesmo tempo em que sua qualidade, também seriamente cobrada, rege-se pelos padrões dos vestibulares. Não surpreende, pois que a questão

do vínculo da escola com o mundo da produção e do trabalho esteja colocada de forma muito contraditória nas idéias e opiniões desses docentes e alunos, quando não de forma dicotomizada.

Enquanto muitos continuam a considerar e a procurar esse vínculo exclusivamente na questão da especialização para determinada profissão e se colocam, nesse sentido, a favor ou contra a profissionalização, simplesmente, outros percebem a dificuldade de encarar tal vínculo de forma tão simplificadora e incapaz de explicar a complexa realidade que envolve a relação escola/trabalho. Dessa forma é que podemos entender a freqüente e aparentemente contraditória atitude de muitos professores e alunos, quando insistem na pretensão de que o 2º Grau ideal deveria possuir um currículo ao mesmo tempo profissionalizante e científico-cultural, capaz de preparar para o trabalho e para estudos posteriores. Perpassa, portanto, mesmo que de forma difusa, o entendimento de que a dicotomia profissionalização/formação geral precisa ser superada.

Esse entendimento, difuso, porém predominante ao longo das representações dos professores e alunos, emergiu de preocupações centrais no desenvolvimento da investigação. Uma se ocupava de verificar o impacto da política de profissionalização implementada nas escolas, a partir de seus efeitos concretos, à medida que a escola procurou burlá-la, ou realizá-la com os meios possíveis existentes. Outra centrou-se naquilo que diz respeito ao papel mediador da escola de 2º Grau nas relações que se estabelecem entre o trabalho social concreto e a qualificação do trabalhador.

A posição intermediária ocupada pelo 2º Grau no âmbito dos níveis de ensino faz dele um ponto em que as contradições do movimento de expansão e de contenção da escolarização, gerado no processo mais amplo, emergem com mais nitidez. Numa sociedade de classes,

¹ Foram consultados, para a elaboração deste estudo, os relatórios de pesquisa apresentados pelos grupos de trabalho da investigação nacional 'Ensino de 2º Grau no Brasil: Caracterização e Perspectivas', dos estados de Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco e Santa Catarina. Essa pesquisa foi coordenada pelo INEP e contou com a ajuda financeira do CNPq e da FINEP. O termo 'representação' está sendo utilizado, neste estudo, no sentido da 'expressão consciente' que os agentes da prática em questão formulam. É o que pensam, percebem e interpretam alunos e professores envolvidos na pesquisa. (Cf. Mello, 1981)

considerada a inevitável massificação do ensino básico de 1º Grau, transfere-se para o 2º Grau, cada vez mais, o papel de "pêndulo", necessário à manutenção do equilíbrio intermediário da hierarquia relativa aos postos de trabalho. Assim,

"...ora é concebido como ensino propedêutico, preparatório ao ensino superior, o que significa dizer que ele é assimilado ao modelo que caracteriza o 1º Grau; ora ele é pensado como ensino profissionalizante, com função terminal, o que o aproxima do modelo que define o ensino de 3º Grau." (Saviani, 1988, p. 79).

A profissionalização universal e compulsória estabelecida pela Lei nº 5.692/71 para o currículo do 2º Grau² foi uma tentativa de enfrentar a questão da estrutura dual da escola média, até então explicitamente em vigor. O objetivo era alcançar um sistema integrado e diferenciado, capaz de atender não apenas aos interesses individuais diversos, mas às necessidades de técnicos segundo as demandas do mercado de trabalho regional e nacional.

Sem dúvida, nas circunstâncias em que esta Lei foi estabelecida, sob pressões inclusive de agências internacionais, não foram levados em conta aspectos importantes de nossa realidade. A dualidade, antes explícita, de um ensino secundário propedêutico, que privilegiava o acesso a cursos superiores, *versus* um ensino profissionalizante como opção para as camadas sociais populares que conseguiam ascender a esse nível escolar, permaneceu. E, sem dúvida, de forma mais perversa, porque sutil: sob uma denominação única, de "Ensino de 2º Grau", reunindo o que antes constituía o ensino secundário (Dias, 1988).

A dualidade persistiu, porque, fundamentalmente, ela não é produzida pela escola e não é essa instituição que estabelecerá sua superação. Sob uma nova roupagem, uma grande quantidade de escolas, principalmente particulares, passaram a oferecer habilitações, cuidadosamente escolhidas, para conseguir continuar mantendo um currículo predominante propedêutico. Os diplomas de técnicos, dados por essas escolas, não representavam uma efetiva profissionalização.

² O ensino de 2º Grau surgiu com a reforma de 1971, Lei nº 5.692/71, correspondendo à faixa de escolaridade antes coberta pelo 2º Ciclo do Ensino Médio, enquanto a faixa correspondente ao 1º Ciclo passou a ser entendida como a segunda metade do ensino de 1º Grau.

Diante da constatação de que era impossível, na conjuntura dada, atender ao espírito original da Lei nº 5.692/71, o próprio CFE tratou de abrandar as exigências, com o Parecer 76/75, que introduziu os conceitos de "famílias de habilitações" e de "habilitação básica", liberando as escolas de 2º Grau da exigência de fornecer o diploma de técnico.

Se não interessou aos jovens das camadas mais favorecidas da sociedade, cujo objetivo era o ingresso no ensino superior, a política de profissionalização compulsória para o 2º Grau também não entusiasmou o setor empresarial que nenhuma afinidade e receptividade demonstrou para com essa política. Caiafa (1985) apontou, como indício significativo dessa negatividade, o fato de ter sido criado o Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra, vinculado ao Ministério do Trabalho, e que chamava para o âmbito desse Ministério a política de formação do trabalhador, seis meses antes da promulgação do Parecer 76/75.

A "pá de cal" sobre a obrigatoriedade do ensino profissionalizante veio, porém, com a Lei nº 7.044/82, que revogou essa exigência para o 2º Grau. A partir dessa Lei, facultou-se às escolas o critério de redefinir seus cursos. Profissionalizar ou não passou a ser uma opção da escola. Revelava-se, assim, prematuramente, a impossibilidade de se acabar com a dualidade do ensino de 2º Grau, através de legislação e, com isso, a evidência de que mesmo a democratização do saber escolar não se realiza apenas por uma reforma setorizada.

Frente às evidências de que a escola não viabiliza aquilo que a prática social mais ampla, no seu jogo de forças, não oportuniza, cabe, hoje, recuperar, com cautela, as suas possibilidades efetivas. A implementação rápida e em larga escala de um programa de educação profissionalizante e pré-profissionalizante já demonstrou a sua inviabilidade. Por outro lado, é inevitável reconhecer que a escola de 2º Grau está vinculada, por questões sociais objetivas, ao mundo da produção e do trabalho. Clara evidência disso é o fato de que, ao contrário do que fariam pensar a crítica e o fracasso da profissionalização estabelecida pela Lei nº 5.692/71, mesmo após a Lei nº 7.044/82, um grande número de escolas de 2º Grau manteve a intenção de profissionalizar, oferecendo cursos reivindicados pelos alunos, e que, nos limites de suas possibilidades, vêm tendo sua organização e funcionamento aperfeiçoados. Assim, é de se supor que tais cur-

sos têm para eles um valor que não é percebido, pela descrença com que muitos tratam a questão da profissionalização e a conseqüente opção da escola pela sua continuidade.

Embora considerando tais suposições, é necessário avaliar, sistemática e objetivamente, a capacidade instalada das escolas, o nível de instrumentalização e aparelhagem exigido por um ensino profissionalizante de qualidade, ao mesmo tempo em que se verifica a existência ou não de um corpo docente qualificado para a realização desse trabalho.

Outra questão a ser considerada, e que nos obriga a ir mais longe no entendimento da escola que temos, é a sua pouca capacidade de atendimento a demanda já existente. Não podemos partir do pressuposto de que a baixa taxa de escolarização que ainda caracteriza a faixa dos 15 aos 18 anos de idade, no Brasil, possa permanecer, frente aos altos índices que tendem a apresentar as outras nações em desenvolvimento no mundo. A crescente ampliação da escolarização até o nível de 1º Grau e a determinação, pela nova Constituição, que aponta para uma progressiva obrigatoriedade também do 2º Grau, agora denominado "Ensino Médio", coloca a absoluta necessidade de enfrentamento da não resolvida questão a respeito do aumento das vagas, primeiro, e, não menos importante, das ênfases curriculares que deverão nortear a formação do cidadão brasileiro, nesse nível de escolarização, nas próximas décadas. Por fim, e, principalmente, ressaltando a grande questão colocada por Ferreti (1988): como devemos portar-nos (enquanto educadores, investigadores e administradores) perante o aluno predestinado a integrar a camada mais oprimida, explorada e alienada da classe trabalhadora?

2- A ESCOLA DE 2º GRAU: REPRESENTAÇÕES E REALIDADE

Embora o Brasil ainda se encontre em situação de extrema inferioridade no que diz respeito ao acesso da população ao 2º Grau de ensino³, a classe trabalhadora já é um compo-

te importante e significativo no total das suas matrículas. Forte indicador disso é o grande número de estudantes que freqüentam a escola de 2º Grau noturna. Segundo dados estatísticos de 1985, tal contingente representava cerca de 54% do total de matrículas, das quais um elevado número era de trabalhadoras já inseridos no processo produtivo. (Cunha. 1988).

O fato de muitos trabalhadores freqüentarem a escola de 2º Grau certamente lhe dá uma feição muito especial. Até que ponto, no entanto, esta é uma variável considerada na elaboração do currículo e no peso das decisões tomadas para a concretização do processo de ensino nesse grau de escolarização?

Nas representações dos professores, fica bastante claro, no entanto, que, embora haja consciência desse fato, pouco, de uma forma geral, a escola tem feito para atender a um aluno que já é trabalhador. Em termos de estruturação do curso, reconsideração dos conteúdos, estudo de grade curricular apropriada, revisão do tempo necessário à conclusão do curso, praticamente nada mudou, à exceção de experiências fragmentadas. O que ocorre, aparentemente, é o barateamento do curso e o rebaixamento da sua qualidade em função das condições colocadas pela realidade.

Depoimentos de professores revelam sua percepção de que o eixo central da escola deveria estar colocado no aluno, nos seus interesses e necessidades. A compreensão do significado desses interesses e dessas necessidades, no entanto, é bastante frágil. Consultados a respeito de sugestões ou recomendações para um trabalho decorrente dessa compreensão, as opiniões vêm marcadas por ambigüidade e contradições, mostrando a precariedade ainda presente no entendimento daquilo que deveria significar um processo de formação para o jovem brasileiro:

"...cursos que sejam do interesse dos alunos e que sejam do interesse do mercado de trabalho. A escola deve ser flexível para alterar os cursos oferecidos conforme essas duas condições."

"...cursos organizados de forma que o aluno tenha senso crítico e discernimento da realidade."
"Dar base ampla para que o aluno possa adaptar-se ao mercado de trabalho, que ó diversifi-

³ Ela, segundo Cunha (1988), dados de matrículas nos diversos graus, em alguns países (em porcentagens):

País	Total	Pré-Escolar	1º Grau	2º Grau	3º Grau
França	100	10,08	33,03	40,52	7,37
URSS	100	18,90	38,80	33,35	8,95
USA	100	9,26	46,05	23,71	20,98
Argentina	100	8,97	60,68	22,40	7,95
Brasil	100	7,84	78,26	9,32	4,58

cado."

"...preparar para a vida profissional e para exercer a cidadania, ou seja, para sua auto-realização como indivíduo na nossa sociedade."

"Os cursos de 2º Grau devem aumentar a carga horária de disciplinas que entram nos programas de vestibular. Aumentar para 4 anos (período integral) nos cursos profissionalizantes: 2 anos básicos e 2 anos profissionalizantes."

Essa precariedade pode ser associada à dificuldade concreta que se tem de avaliar essa questão, quando o ensino de 2º Grau é ainda pensado, em grande parte, como propedêutico, e, no entanto, atende a uma maioria que não prossegue os estudos. Apenas para citar um dado, em 1984, somente 26,7% dos candidatos às vagas do ensino de 3º Grau no Brasil conseguiram ingresso⁴.

Os professores, porém em sua grande maioria, não pensam que o 2º Grau deva ser prioritariamente propedêutico. Poucos, inclusive, afirmam que isso deveria ser o objetivo maior do 2º Grau. É majoritário, sim, o pensamento de que devam coexistir escolas diferenciadas, capazes de contemplar todos os objetivos e interesses dos alunos, na sua diversidade. Devem, portanto, existir escolas exclusivamente acadêmicas, propedêuticas, e outras exclusivamente profissionalizantes, na opinião desses professores:

"...se o aluno é preparado para ser um profissional no nível de 2º Grau, deve, é lógico, dominar seu conteúdo, logo, deve estar preparado para o vestibular, que testa o conteúdo do 2º Grau."

"...o 2º Grau deve preparar para a profissão o aluno que não consegue ou não quer um curso superior."

"O aluno deveria sair preparado para: se parasse de estudar, que tivesse um curso profissionalizante; se continuasse, que lhe permitisse passar no vestibular."

"O 2º Grau deve profissionalizar. O Brasil precisa de técnicos nesse nível. Se deseja preparar para o 3º Grau, deve dar uma base sólida, que possibilite um bom desenvolvimento desse profissional no nível superior."

"Se é profissionalizante, que prepare para exer-

cer bem a profissão que o respectivo curso oferece; se é propedêutico, que dê bases para o aluno ser aprovado no vestibular."

O professor age de forma ambivalente - um pouco de realismo e um pouco de misticismo - quando apresenta tais opções, que acentuam a sua preocupação básica em atender aos "interesses" dos estudantes. Ele sente que, efetivamente, os seus alunos querem estar preparados para fazer um exame vestibular e ingressar no ensino superior, mas ele tem também consciência de que a maioria deles não poderá concretizar essa vontade. Ele gostaria, por isso, que eles estivessem suficientemente preparados para enfrentar o mercado de trabalho.

Sérias críticas partem de professores, quando analisam a experiência do ensino profissionalizante instituído nas escolas por força da Lei. Tais críticas estão vinculadas, muitas vezes, a um sentimento de perda em relação à formação geral do aluno e a um constrangimento individual, pela imposição da preparação para o trabalho de forma arbitrária:

"...cursos profissionalizantes servem para decepcionar, no final de cada curso, quando o aluno percebe que a realidade é diferente."¹¹

"...informar mal sobre as profissões, decepcionando boas vocações."

"...forma mão-de-obra barata."

"Os cursos profissionalizantes, como existem hoje, servem para formar profissionais sem condições de trabalho."

"...não servem para nada. Os professores não sabem nada, nem preparam para o mercado de trabalho os alunos, exceto Senai - Senac - Escolas Técnicas,"

Alguns observam, também, que a profissionalização tornou mais moderna a escola, mais atual, abrindo novos caminhos para a classe média através de diferentes opções de formação e de novas possibilidades profissionais. Outros depoimentos lembram que a profissionalização contribui para melhorar a imagem da escola, fazendo com que a matrícula fosse ampliada pelo interesse específico com a profissão:

"A profissionalização contribuiu para ampliar interesse por esse tipo de formação, principalmente nas escolas técnicas. Tais escolas possuem alguma infra-estrutura e um currículo já

⁴ Segundo dados da FIBGE, Anuário Estatístico do Brasil de 1986, em 1984, concluíram o 2º Grau no Brasil 585.193 pessoas, mas se candidataram a vagas no ensino de 3º Grau quase o triplo desse total, ou seja, 1.514.341 pessoas, das quais 26,7% (404.115) conseguiram ingresso. (Singer, 1988, p. 11)

estruturado para realizar esse tipo de formação."
"...a preocupação central é como garantir uma boa preparação para o trabalho, sem esquecer as disciplinas básicas para uma formação geral e pessoal."

Maior interesse e opiniões positivas a respeito da profissionalização foram encontrados entre os docentes que trabalham nas escolas que já eram profissionalizantes antes da Lei, tais como as escolas técnicas. No caso daquelas, onde a inclusão das habilitações profissionais ocorreu quase sem mudança mais significativa na sua estrutura, e que não possuíam professores, equipamentos e instalações para desempenhar uma nova tarefa pedagógica, as representações foram negativas. Nessas escolas, houve, significativamente, uma opção pelas habilitações de baixo custo e pelo setor terciário, até porque este era o caminho mais fácil de se cumprir a Lei. Nem sempre tais ofertas correspondiam aos interesses dos estudantes, que, no entanto, não tinham outras possibilidades de escolha. Nesse sentido, professores que ponderam a necessidade de a escola de 2º Grau continuar profissionalizante ressaltam que:

"...os cursos devem refletir a realidade de trabalho na região."

"...os cursos devem ser do interesse dos alunos e do mercado de trabalho. A escola deve ser flexível para alterar os cursos oferecidos, conforme essas duas condições."

É ambivalente, de certa forma, a postura mais geral do estudante. Embora sinalize, em sua grande maioria, para a vontade de se profissionalizar já no 2º Grau, aponta, também, como razão mais forte para cursar esse grau de ensino, o desejo de ingresso em algum curso universitário, mesmo que isso não ocorra de imediato.

A grande maioria dos que completam o 2º Grau ingressam no mercado de trabalho, isso quando já não faz parte, anteriormente da população trabalhadora. Os dados indicam que, em 1980, por exemplo, de toda a população com 2º Grau concluído, 71,5% fazia parte da População Economicamente Ativa (PEA), contra 57,1 % dos que completam o 1º Grau.

A tendência atual, no entanto, se for feita uma comparação entre a década de 70 e a de 80, é a de relegar crescente parcela dos secundaristas a ocupações de menor prestígio

e ganho, como as vinculadas à indústria e ao comércio. Singer (1988), com base nos Censos Demográficos de 1970 e 1980, demonstra que, de 1970 para 1980, caiu em mais de um terço e proporção daqueles secundaristas **que** detêm Ocupações Técnicas e Científicas, sendo essa fração majoritariamente composta por professores. Em 1970, aponta o autor, 56,3% dos professores brasileiros tinham 2º Grau e 11,4%, curso superior. O magistério constituía a profissão por excelência do secundarista. Em 1980, 47,4% dos professores tinham o 2º Grau e 30,6% curso superior. Nesse mesmo período, o crescimento da proporção de professores que lecionam em cursos de 2º e 3º Graus apenas aumentou de 15,6% para 15,9%, o que significa que a ampliação da titulação se deu principalmente no nível do magistério do 1º Grau. (Singer, 1988)

Esse movimento de elevação do grau da credencial escolar exigida para o exercício das ocupações não passa despercebido à maioria dos estudantes, que aspira à continuidade dos estudos. Paralelamente, no entanto, apontando para uma relativa consciência de que o posto da hierarquia do trabalhador coletivo também é altamente determinado pela origem de classe, a aspiração ocupacional almejada pela maioria dos estudantes não é muito ambiciosa.

Dada a extrema insatisfação presente, hoje, com relação à maioria dos cursos profissionalizantes, pensou-se encontrar, entre os estudantes, uma tendência à institucionalização dos cursos que são denominados propedêuticos. Surpreendentemente, não foi isso o que ocorreu.

Ao demonstrarem a sua insatisfação para com os cursos profissionalizantes que freqüentavam, os estudantes, em sua maioria, quando interrogados a respeito da escolha de outro curso, apontavam novamente para cursos profissionalizantes, porém supostamente melhores:

"...escolheria os cursos necessários dentro da situação de emprego da região."

"...cursos que refletiam a realidade do trabalho."

"Aqueles que a pesquisa de mercado indicar."

"...de acordo com o desenvolvimento do País, principalmente na área de tecnologia de ponta."

O desejo de uma profissionalização já no nível de 2º Grau **mostrou-se** uma reivindicação da maioria. **Na base** dessa perspectiva, está a visualização do diploma enquanto fator capaz **de dar melhores condições de** barganha por salários mais altos e por melhores condições

de trabalho, e, também, enquanto possibilidade de financiar, a longo prazo, a continuidade dos estudos em cursos de nível superior.

A profissionalização, no entendimento dos alunos, é, concretamente, a instrumentalização para determinados empregos. Esse aspecto foi sendo clarificado à medida que os estudantes foram convidados a opinar a respeito dos conteúdos curriculares. Ao lado das disciplinas que se devem responsabilizar por essa "instrumentalização", a maior parte das representações não deixou de considerar a importância daquelas necessárias à habilitação para o vestibular. É a idéia da "formação integral" que se faz presente, antiga reivindicação humanista, que aponta para uma educação que atenda "simultaneamente aos aspectos práticos, técnicos, estéticos e teóricos da aprendizagem." (Enguita, 1988, p.48)

Como tradicionalmente a escola tem cindido esses aspectos do desenvolvimento humano, destinando-os a tipos distintos de escolas e distribuindo-os a populações distintas, a idéia de reunir esses pólos separados e de combiná-los permanece o grande alvo das propostas educacionais que se pretendem progressistas e não eletizantes. Esse é evidentemente um desafio para a educação. A idéia de uma simples agregação de disciplinas "gerais" e disciplinas "específicas" não é solução suficiente para superar a dicotomia. Sentimos que pensar a tarefa da escola, hoje, é considerar como ponto nevrálgico e central a questão do trabalho enquanto princípio educativo, enquanto fio condutor das preocupações da escola, ou seja, o trabalho concreto, histórico, que dinamiza o modo de produção dominante. Em termos pedagógico, isso deve significar, então, um ir além da perspectiva da "agregação" de disciplinas, da "combinação pura e simples dos dois pólos.

Os estudantes "arriscam" a explicitação do que consideram importante ser oferecido pela escola. Falam em "educação em todos os sentidos", em "ensino técnico, social e educacional", em "preparar não só intelectualmente, mas para viver e conviver com o mundo lá fora", em "educar e ensinar aquilo de que o aluno precisa para o futuro", e, ainda, "em acompanhar o avanço tecnológico". É o sentimento da necessidade de superação das falsas dicotomias que está presente nessas falas dos estudantes. Eles percebem que o vínculo escola-trabalho é essencial, mas não conseguem romper com a essência constitutiva da organiza-

ção do trabalho escolar, baseada em pressuposto segundo o qual a relação entre escola e mercado de trabalho, entre educação e emprego ou entre escola e mercado de trabalho, entre educação e emprego ou escola e vestibular é linear.

Se existe uma visão de fundo quase "mistificada" da possível competência da escola em instrumentalizar para o mercado de trabalho, existe, também, idêntica percepção em relação à competência da escola em "fazer o aluno passar" no vestibular. De qualquer forma, isso apenas ocorre com relação ao que "deveria ser a escola". com relação ao que ela é, os estudantes, majoritariamente, apontam para a "incompetência" da escola nessa preparação. "Incompleta" ou "parcial" foram os termos mais usados para referenciá-la.

3 - TRABALHAR E ESTUDAR: O PESO DO CREDENCIALISMO ESCOLAR

É inegável a importância da credencial escolar na estruturação da hierarquia profissional nas empresas e nas diversas instituições existentes, e, em consequência, na competição pela entrada nos mais diversos segmentos do mercado de trabalho. É esse vínculo (concreto) que alimenta a ilusão de que a escola é, de fato, a forja da qualificação para o trabalhador.

Singer (1988, p.6) aponta para essa dimensão de análise das relações entre escola e trabalho, afirmando que,

"...no mundo moderno, a escola se faz cada vez mais imprescindível, não por formar mão-de-obra altamente produtiva — neste particular ela também funciona, mas com rendimentos decrescentes — mas por forjar identidades que ultrapassam o plano meramente profissional para se afirmar também no das relações culturais e ideológicas."

com origens medievais, na tradição corporativista, o credencialismo se apoia na defesa de privilégios adquiridos com base no diploma escolar. Mesmo que dissolvidas pelas revoluções burguesas as corporações de ofício, o privilégio corporativo é forte e explícito na sociedade contemporânea. Consagrado em Lei e instituído em associações profissionais com poderes regulamentadores, está na base das práticas de "recursos humanos" das empresas e na conformação das carreiras no serviço público de um modo geral. A escola, principal-

mente o ensino superior, incorpora as "novas carreiras", embora estas surjam das necessidades do processo produtivo.

Mesmo que uma grande parte dos trabalhos não dependa de uma qualificação escolar específica, todos sabemos que a lógica da hierarquia e da desigualdade preside à criação de profissões e à elevação do seu grau na escala educacional, o que traz, como consequência, o aumento da permanência da população na escola. É como se a escola necessitasse de cada vez mais tempo para preparar o cidadão para um trabalho que não depende tanto dos conhecimentos que ela ensina, mas, sim, de habilidades no manejo de aparelhos ou conceitos que a inovação tecnológica e cultural modifica cada vez com mais rapidez (Singer, 1988).

Concomitante ao desenvolvimento do credencialismo escolar é o paulatino desprestígio dos graus de ensino. Por volta da década de 50, por exemplo, quando a aspiração mais geral centralizava-se na realização do então curso primário, a escola secundária (ginásio e colégio), mesmo que propedêutica, funcionava, para a maioria da pequena parcela que a ela tinha acesso, como preparatória para o mercado de trabalho. Como tal, tinha prestígio e constituía um caminho para posições relativamente elevadas na hierarquia social. Mais que a necessidade de conhecimento escolar é o aumento do número de formandos que desvaloriza o nível de ensino frente ao credenciamento profissional.

Esse movimento tem sido avaliado de diversas formas pelos responsáveis em tomar decisões a respeito da política educacional brasileira. A Lei nº 5.692/71, ao estabelecer a profissionalização compulsória a partir da 8ª série de escolarização, foi uma tentativa de frear a busca de credencialismo cada vez mais alto pela via do ensino superior. Partindo do suposto (real) de que a grande maioria daqueles que cursam o 2º Grau não tem acesso ao nível superior, estabeleceu, enquanto meta, a possibilidade de profissionalização de todos, já no ensino médio. Aparentemente uma política democrática frente às necessidades da população, tal medida não conseguiu modificar o panorama de um ensino elitista e dual.

Não poderia ser diferente. As definições políticas e sociais que vigoravam no País na manutenção de uma ordem geral elitista e anti-democrática apontavam para a conservação de uma organização do trabalho em que importa-

va manter uma maioria desqualificada e apenas um pequeno grupo capaz de tomar decisões e exercer o controle, mesmo que isso tenha contribuído para cercear o próprio desenvolvimento do País.

O caráter compulsório da profissionalização no 2º Grau, como já se mencionou, foi adotado em termos legais e amplamente sonegado em termos reais. A modernização pretendida pelo poder estabelecido, ao permanecer no âmbito dos valores da democracia liberal e do desconhecimento da luta de classes, não poderia mesmo efetivar nenhuma mudança radical na escola. Em 1982, onze anos após sua implantação, o caráter compulsório da profissionalização no 2º Grau foi eliminado por outra Lei (7.044/82), que apenas credenciou a função já preponderantemente propedêutica de grande parte dos cursos frente à impossibilidade objetiva de uma qualificação profissional de massa, competente e efetiva, nesse grau de ensino, nos moldes de sua organização e funcionamento. No entanto, embora fracassada, a proposta embutida na Reforma do Ensino de 1971 representa um marco que determinou alterações profundas, negativas em muitos casos e positivas em outros, com relação ao vínculo da escola de 2º Grau com a sociedade contemporânea.

Afetada em sua função propedêutica, hegemônica na política anterior, fracassada enquanto local de profissionalização, o clamor contra a má qualidade do ensino de 2º Grau e a falta de competência dessa escola tornaram-se lugar comum. Análise que evidenciou tal incompetência, porém, coloca pouca clareza a respeito de uma questão que é fundamental e anterior: competência para que? Em geral, reduz-se essa questão a uma avaliação muito específica e limitada, qual seja, a de preparar os futuros candidatos ao ensino superior. Dada a conjuntura que predominou na década de 80, em que a fraca fluidez do 1º Grau encaminhou um número ainda muito restrito de alunos para o 2º Grau e em que a abertura de vagas no ensino superior se deu de forma relativamente independente do que ocorria nos graus anteriores - em 1985, as vagas oferecidas pelo ensino superior, em torno de 450 mil, aproximavam-se do número de conclusões do ensino de 2º Grau, aproximadamente 580 mil, - (IPEA, 1988, p. 371), essa avaliação careceu de um sentido mais forte.

A crítica à política de profissionalização, que foi a tônica na década de realização da

pesquisa, serviu, também, como bode expiatório para todos os males, justificados ou não, que ocorriam nesse grau de ensino. Mesmo assim, chamou a atenção, tanto do ponto de vista dos depoimentos dos professores, como dos alunos, o fato de que, mesmo rejeitada a política compulsória de profissionalização no 2º Grau, continuam seus protagonistas a apontar para seu papel profissionalizante, enquanto função inadiável dessa escola. Embora criticando-a, os professores, em termos genéricos, acreditam que os cursos, bem ou mal, preparam o aluno para desempenhar uma determinada profissão:

"...o jovem é marginalizado porque a escola profissionalizante não lhe dá conhecimento científico-cultural."

"...dão ao aluno condições de ingressar no mercado de trabalho..."

"dão melhores condições de trabalho aos que já trabalham."

Permanece, também, no entanto, como forte lugar comum, a opinião de que essa é uma profissionalização intermediária e não definitiva; por isso, ao se interrogar o aluno sobre a razão mais forte pela qual frequenta o 2º Grau, a resposta predominante é o desejo de ingressar na universidade.

como observa Kuenzer (1988, p. 50), há apenas uma contradição aparente nessa atitude encontrada entre os estudantes:

"...no horizonte de aspiração do aluno trabalhador está a universidade; ele tem clareza de que só através de uma escola de 2º Grau que lhe permita o acesso a um bom emprego que isso será possível."

A possibilidade de preparar o estudante para prestar vestibular e, da parte dos alunos, o sentimento de que a escola de 2º Grau deve ser também a sua preparação para, algum dia, cursar o ensino superior é uma postura freqüente e mesmo preponderante. É o que poderíamos denominar de mediação para uma profissionalização futura, esta, sim a verdadeira, capaz de acenar para oportunidade de bons empregos e, conseqüentemente, para um futuro menos pobre. Enquanto isso não acontece, é preciso sobreviver trabalhando e, para tal, faz-se necessária uma instrumentalização para o trabalho.

Certamente, o credencialismo existente é a base desse pensamento que se prende aos

interesses e às necessidades impostas pelo sistema sócio-econômico vigente. A realidade, porém, é esta, e o professor que quiser pensar democraticamente precisa acreditar que o sistema educacional deveria contemplar o atendimento à demanda existente. Logo, tanto entre os professores, mais entre estes, como entre os alunos, a representação predominante a respeito do tipo de escolas que o sistema público deveria oferecer apontou para a necessidade da existência de escolas e currículos diversificados, ou seja, a coexistência de escolas exclusivamente acadêmicas e propedêuticas e de outras profissionalizantes. Ambas, no entanto, como que paradoxalmente, deveriam preparar bem o estudante para ser, também capaz de enfrentar com sucesso o vestibular, no momento em que esta fosse a sua opção. É essa visão, aparentemente contraditória, que predomina no nível do senso comum. O que parece contraditório, no entanto, evidencia a precepção dos alunos trabalhadores (ou em vias de sê-lo) quanto ao papel mediador da escola de 2º Grau para aqueles que não podem sustentar um projeto educacional sem conciliar trabalho e estudo (Kuenzer, 1988).

Um certo número de professores e mesmo de estudantes aponta para idéia de um 2º Grau com currículo essencialmente formativo, com disciplinas básicas e de cultura geral. Nesse grupo, as representações variam desde uma visão de escola bastante tradicional, de um currículo acadêmico-humanista, até uma visão de "escola para a vida", onde essa questão é colocada de forma abstrata, como se a vida apresentasse os mesmos desafios para todas as pessoas, qualquer que fosse sua posição de classe social.

"...cursos que contribuam para a ampliação da visão crítica do aluno: filosofia, artes e cursos técnicos que tenham em seus currículos o questionamento do trabalho no sistema capitalista."

"...o ensino de 2º Grau deve dar ao indivíduo conhecimentos que o levem como cidadão a ter uma cultura razoável, conhecer os seus direitos e deveres, inclusive os trabalhistas."

"...o ensino de 2º Grau deverá preparar o aluno para a vida..."

"...para melhorar a condição de vida."

Outro grupo ainda menos numeroso de professores e também de alunos chama a atenção para a necessidade de um 2º Grau centrado

efetivamente em disciplinas técnico-profissionalizantes. Nesse grupo, predomina a população ligada às escolas técnicas federais.

Aqui, duas posturas se destacam. uma, que corresponde à opinião daqueles que resguardam o caráter estritamente terminal dos cursos e que acreditam, portanto, que a formação dos técnicos deve ser realizada com aulas práticas mais freqüentes e estágio supervisionados mais longos, em cursos de cinco anos de duração. Outra, de professores que, embora destaquem a orientação técnica do curso, defendem um currículo que permita ao aluno adquirir, também, as condições para candidatar-se aos exames vestibulares e ser aprovado neles. Assim, a continuidade dos estudos passaria a constituir elemento inerente à formação e ao currículo dessa escola. Para que tal casamento pudesse ser concretizado, gostariam que houvesse alterações profundas nos cursos vestibulares e no ensino de 1º Grau, reduzindo-se, dessa forma, possíveis prejuízos na formação que antecede o 2º Grau.

O paradoxo que faz com que professores e alunos idealizem uma escola ao mesmo tempo profissionalizante e propedêutica encontra as suas raízes, por um lado, nas condições materiais imediatas dos estudantes - que são trabalhadores em boa parte, ou que serão trabalhadores imediatamente após a conclusão do 2º Grau —, e por outro lado, na expectativa colocada pelo credencialismo, que cria a necessidade da realização de um curso de nível superior como possibilidade, ilusória ou não, de ascensão social.

4 - O 2º GRAU E A PREPARAÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

A relação entre o Ensino de 2º Grau e o Ensino Superior no Brasil tem sido caracterizada por uma forte tendência propedêutica, que historicamente predomina sobre outras funções que essa escola desempenha na sociedade, o que não quer dizer que a maioria dos Concluintes de 2º Grau vá efetivamente fazer o curso superior. Na realidade, a maioria não prossegue os estudos, seja por falta de vagas gratuitas na rede pública, seja por falta de recursos para pagar os estudos oferecidos pela rede privada. Mesmo assim, o mercado de trabalho foi, nos últimos anos, invadido por uma crescente massa de diplomados em curso superior, formados nas últimas décadas através da em-

presa capitalista de ensino superior, "que oferece aos barrados na universidade oficial um ensino *ersatz*⁶, um produto substitutivo inferior, mas que preenchia formalmente as exigências do credencialismo" (Singer, 1988, p. 11). Como consequência, houve, em termos de mercado de trabalho, a degradação do certificado de 2º Grau, com ou sem formação profissionalizante.

A intenção subjacente à política educacional profissionalizante de 2º Grau era exatamente a de conter a demanda por cursos superiores e de manter a escolarização em níveis razoáveis no 2º Grau, através de sua terminalidade. É evidente que tal intenção voluntarista não encontrou, nas condições sociais objetivas, possibilidade de sustentação. O ensino superior continuou sendo a grande meta de profissionalização, enquanto que o 2º Grau, no máximo, é ainda hoje, pretendido como uma formação transitória, uma qualificação mediadora capaz de fornecer as condições (também de sobrevivência) para se obter uma profissionalização efetiva no 3º Grau de ensino.

A falência da política de profissionalização no 2º Grau não por acaso coincidiu com o agravamento da crise econômica pós-milagre econômico. De certa forma, os pressupostos mais fundamentais dessa política, que atrelava a educação às demandas do mercado de trabalho, foram derrubados. O descompromisso gradual com a profissionalização é acompanhado pela expansão acelerada do ensino superior privado, que passa a atender, em parte à demanda contida do alunado do 2º Grau. A aspiração pelo nível superior, como seria de se esperar, é mais valorizada à medida que as dificuldades econômicas depreciam o valor dos salários profissionais de nível médio, transferindo, para o grau superior, a única alternativa de formação com maiores oportunidades de trabalho e maiores vantagens econômicas e sociais.

Reestruturada, em termos curriculares, para a preparação para o trabalho, a função propedêutica, mesmo que em momento algum tenha deixado de ser importante, foi realocada na dinâmica em pauta. Não é mais a universidade que simplesmente decide a direção do 2º Grau, como sucedia anteriormente, por força da própria legislação. O artigo 3º da Lei nº 5.540/68 rezava que as provas do vestibular deviam abranger

⁵ Ersatz = sucedâneo.

"...todas as matérias do núcleo comum obrigatório do ensino de 2º Grau (...) sendo vedada a proposição de provas ou questões cujo conteúdo ultrapasse o nível de complexidade inerente à escolarização regular de 2º Grau."

Há uma dinâmica complexa nas relações entre o 2º Grau e a preparação para o vestibular, estabelecida após 1971. A Lei nº5.692 tentou descaracterizar esse grau de ensino, enquanto primordialmente formador do vestibulando. Muitos professores consultados chegam mesmo a negar uma influência mais forte, hoje, do vestibular nas decisões a respeito do ensino. A influência, no entanto, ainda é forte principalmente nas grandes escolas particulares que avaliam o seu sucesso nos exames vestibulares. Os professores, porém, tendem a associar o sucesso não propriamente a uma vinculação muito direta aos programas desses exames, e, sim, ao estudo em profundidade das disciplinas básicas. Conseqüentemente, associam o insucesso a diversos fatores que impedem ou prejudicam esse aprofundamento, tais como a falta de base decorrente de um 1º Grau deficiente, a falta de recursos da escola para oferecer cursos de melhor qualidade, limites na qualificação dos professores, falta de tempo e disposição para os estudos por parte dos alunos que trabalham, entre outros.

Há um descompasso, de qualquer forma: a escola preparatória de antes já não existe mais. Não é mais só a universidade que decide a nova direção do 2º Grau, fazendo deste apenas um grau preparatório para aquela. O 2º Grau descobre-se enquanto uma etapa de formação do jovem, que engloba mais do que a função propedêutica. E nessa descoberta, a função propedêutica, embora sempre presente, surge como uma conseqüência das demais, e não como a sua força principal.

Diante dessas questões e da possibilidade de definição de uma nova política educacional para o ensino de 2º e 3º Graus, procuramos entender como essa relação é percebida pelos professores e alunos do 2º Grau, que são os que mais diretamente sofrem as conseqüências.

Os professores, de uma maneira geral, parecem concordar com a necessidade de se alterarem as relações entre o 2º Grau e o ensino superior. A compreensão da necessidade de dar a esse grau de ensino uma direção própria e que contemple a grande maioria dos jovens que o atingem está presente, bem como a indicação de que ainda não vigora um proje-

to educativo que esteja efetivamente próximo aos interesses e necessidades do alunado. A mística do vestibular, para muitos dos professores, já está sendo relativizada. Dentro de uma concepção pedagógica mais ampla, estes indicam que o preparo dos alunos para realizar um bom vestibular não se coloca como conseqüência de um ensino estritamente propedêutico. O projeto escolar mais comprometido com as necessidades ampliadas dos alunos, não relacionadas com a imediatividade do vestibular, é porém, segundo os professores, uma meta ainda a ser viabilizada. Referem-se a um ensino de maior qualidade nas disciplinas básicas do 2º Grau, sem maiores detalhamentos.

Por sua vez, os estudantes, na sua quase totalidade, pretendem fazer o vestibular. No quadro das suas preferências, aparecem as áreas tradicionalmente valorizadas pela sociedade. As universidades, as áreas acadêmicas e as profissões mais "nobres" dominam a preferência dos alunos. Medicina, Odontologia, Engenharia, Direito, Administração de Empresas, Psicologia, Comunicação Social são quase sempre as áreas preferidas, sem esquecer o apelo da modernidade, Computação e Eletrônica, por exemplo. São muito poucos os que querem dirigir-se a cursos que formam professores. As difíceis condições de trabalho e a própria desvalorização social do magistério pesam na rejeição dessa profissão. Para a grande maioria, as opções escolhidas são praticamente irrealizáveis, parecendo pouco pesar a influência da história pessoal e educacional, no momento da escolha.

É interessante também destacar o quanto as vantagens econômicas e de prestígio social são camufladas pelo sentido "humanitário", vocacional e subjetivo das profissões. Os estudantes, em geral, destacam ou relacionam a sua escolha com o bem social ou com sua vocação para a área ou ainda, para sua "auto-realização". Poucos definem a sua escolha pelo desafio inerente ao caráter teórico-prático da profissão. Nesses casos, a descoberta, a produção do conhecimento e o gosto pela pesquisa estão presentes na identificação profissional. Vinculam-se, nesses casos especialmente a cursos como Bioquímica, Eletrônica, Medicina, Publicidade, Comunicação Social, Computação, Matemática, Química, Arquitetura. A continuidade da tradição familiar, a influência de amigos, o desejo de viajar e conhecer outras culturas também são fatores eventualmente apontados como motivadores das escolhas.

A compreensão revelada pelos estudantes a respeito das relações entre o curso de 2º Grau e a qualificação para a realização do exame vestibular vai desde concepções um tanto "místicas" do papel da escola em "fazê-los" passar nesse exame, até posturas bastante dialéticas de entendimento do grau de influência de outras variáveis, como possibilidades pessoais, esforço, condições econômicas e de disponibilidade, entre outras. Ressalta-se, porém, a opinião bastante generalizada de que essa escola prepara apenas parcialmente, de forma incompleta, para aquilo que se supõe necessário para enfrentar o vestibular. Também genericamente são apontadas, enquanto necessárias para melhorar a capacitação, a frequência a cursos pré-vestibulares, o estudo por conta própria e a exigência de carga horária maior para disciplinas básicas da própria escola:

"...não dá base suficiente. Ajuda mais nas provas específicas, mas não nas preliminares."

"É um pouco fraco para enfrentar o vestibular e precisarei fazer cursinho."

"O curso não está muito bom. Não inclui matérias como Biologia, Química, Física e Inglês."

"O curso é deficiente em algumas matérias, principalmente Matemática, Português, Química, Física... em algumas matérias, não vemos nada que fosse assunto de vestibular; em outras, vemos alguma coisa."

"As ciências humanas são deixadas de lado e estas pesam no vestibular. Precisarei estudar e aprender muito mais, se quiser passar mais ou menos."

"Porque é caro. Não tenho condições de pagar um pré-vestibular e não tenho tempo."

"...não tenho base para enfrentar o vestibular agora. Talvez daqui a uns dois anos, depois que fizer um cursinho."

"...necessidade de trabalhar com carga horária muito grande, não sobrando tempo para o estudo."

Em todo caso, a superestimação do papel da escola, a confiança na mesma, embora com críticas ao seu desempenho, no que toca à preparação para o vestibular, está mais relacionada com os depoimentos dos alunos das escolas propedêuticas:

"Pretendo cursar faculdade; fazer o sonhado vestibular. E, para isso, meu curso preparou legal."

"Quero exercer profissões de nível superior e,

por isso, vou prestar vestibular. O curso que estou fazendo, embora fraco, tenta preparar para isso, mas vou fazer cursinho, também."

Estudantes dos cursos técnicos ou profissionalizantes esperam menos da escola nesse sentido:

"...os professores têm interesse em nos ensinar uma profissão."

"...no magistério, a gente aprende a dar aulas."

"...a escola prepara técnicos e não prepara para o vestibular."

"...eles não têm estrutura de colégio para vestibular"

Foi encontrada também, entre os depoimentos, tanto de alunos como de professores, a preocupação com uma formação "básica", uma educação "mais humana, social e política". A escola que gostariam de ter deve superar a proposta propedêutica, enquanto ênfase exclusiva, e ser criadora de um ambiente estimulador de estudo e de conhecimento.

Neste momento de estudo, cabem considerações que, se de nenhuma forma pretendem ser finais, podem e devem ser indicativas e desafiadoras de novas reflexões e estudos que apontem caminhos para o estabelecimento de diretrizes para uma nova escola de 2º Grau.

5 - ALGUMAS INDAGAÇÕES

"Hoye em dia você chega em qualquer lugar, a primeira coisa que eles falam é grau de instrução. Eu tiro pelo meu marido; se o Zé tivesse, vamos dizer, pelo menos o 1º Grau, ele tava melhor de cargo na firma. Mas ele não tem, ele tem mal talvez o terceiro, quarto ano (...) hoje em dia, qualquer firma está pedindo 2º Grau." (Flávia, Zona Leste de São Paulo, in: Spósito, 1989)

"Deve ser mencionado que é graças à democratização do ensino que se elevam as exigências das empresas em matéria de educação formal, do mesmo modo que é graças à inflexão da ênfase da qualificação específica para a qualificação geral que as empresas colocam hoje mais peso na educação formal através da exigência de diplomas de nível cada vez mais elevado." (Paiva, 1990, p. 113)

Essas duas reflexões apontam, talvez, para os aspectos que, neste momento, cabe salientar, no **emaranhado de temas** que suscita, ho-

je, uma análise das relações entre a escola e o mundo do trabalho.

No âmago dessas relações, está a reprodução da desigualdade social, legitimada por uma forte meritocracia, através da seleção dos "mais capazes" para as carreiras mais promissoras. A escola faz parte, portanto, da lógica da sociedade, que se estrutura, fundamentalmente, sobre o modo como se organiza o processo de produção da existência humana, ou seja, o modo como se organiza o processo de trabalho. como rearticular essa relação da forma mais congruente possível com um compromisso político, solidário com os interesses históricos das classes populares? como rearticular essa relação no sentido das práticas sociais transformadoras em gestação na sociedade?

uma questão básica que se coloca nessa direção é a necessidade de desmistificar, primeiramente, o pensamento de que a relação em pauta se estabelece de forma linear entre a escola e o mercado de trabalho. O mercado de trabalho é, hoje, extremamente mutável, pois acompanha um desenvolvimento tecnológico dinâmico, em que se redefinem funções, ampliam-se cargos, criam-se novas especializações em pouco tempo. Tudo isso, predominantemente voltado para a lógica do lucro. Afirmar e instrumentalizar a escola para essa relação é admitir a sua subordinação a um projeto de legitimação da desigualdade. Negar, porém, essa subordinação envolve enfrentar a dinâmica da prática estabelecida e, a partir dela, tentar traçar novos rumos.

Estudantes e professores envolvidos no processo de ensino de 2º Grau fazem parte dessa dinâmica que concretiza o real e suas representações, e, se bem que não livres de mistificações, apontam o senso comum impregnado das necessidades sentidas e enfrentadas na prática.

Se entre os estudantes pertencentes às camadas sociais privilegiadas aflora uma posição mais ou menos clara quanto à sua profissionalização, ligada a um projeto de escolarização universitária, o mesmo não acontece com a maioria dos que freqüentam o 2º Grau. Estes, embora pensem em cursar um dia o ensino superior, buscam já uma profissionalização no ensino secundário, mesmo que genericamente, sem uma referência ocupacional muito explícita. Esta profissionalização é capaz, porém, de servir para facilitar a busca de emprego, ou então de permitir melhorias no que já tem.

Está implícita, nessa busca de profissionalização através do curso secundário, a dificuldade que essa maioria enfrenta na sustentação de um projeto ocupacional que requeira escolaridade mais prolongada. O peso do credencialismo escolar, no entanto, abriga e obriga ao sonho de realizar um curso de 3º Grau que acena para a possibilidade de melhor salário e posição nos postos de trabalho. com isso, a profissionalização no 2º Grau adquire um caráter de transitoriedade, de instrumentalização para o emprego, mas não de meta profissional estabelecida.

O "sentir" dessas condições materiais imediatas dos estudantes faz com que os professores, em ampla maioria, percebam a necessidade de instrumentalizar para o trabalho grande parte dos jovens que freqüentam o ensino secundário. Essa instrumentalização, porém, é definida de forma polêmica. Uns a interpretam como bastante específica e efetivamente "instrumentalizadora" para uma determinada ocupação. Outros, de forma mais ampla e formativa, com o apelo à necessária formação geral, enquanto essência para a preparação do cidadão trabalhador.

Há uma impotência muito grande, porém, sugerida nas representações dos professores, ao serem argüidos a respeito de propostas concretas para a escola. Tendem a responder, ou a partir do seu conhecimento mais imediato da escola, ou a partir do senso comum a respeito de uma flexibilidade que deveria caracterizar a escola democrática, atendendo aos interesses dos alunos e às necessidades de profissionalização do mercado, de forma a dar educação técnica e educação geral, entre outras funções.

No meio de tanta complexidade, não é de se estranhar que os professores, quando consultados a respeito da operacionalização de uma política para esse nível de ensino capaz de formular uma escola para o mundo moderno, não consigam ir muito além da atual normatização: existência de escolas e currículos diferenciados e diversificados, capazes de contemplar os objetivos e interesses diversos dos alunos. Essa é uma visão centralizada nas necessidades mais imediatas dos alunos, tais como se apresentam à escolarização nesse momento de suas vidas: alguns poucos com possibilidade de adiar a sua entrada no processo produtivo, e a grande maioria já incorporada nesse processo, ou necessitando urgentemente de incorporar-se. E aqui é necessário introdu-

zir, na reflexão, aquilo que podemos chamar de "fetichismo" do pensamento democrático-liberal. A política que acaba por predominar é aquela que, de imediato, não seja impeditiva do projeto dominante. O resto é negociável.

A falta de clareza a respeito da dinâmica da sociedade, das relações que geram a prática do trabalho e a vida de diferentes camadas e classes sociais está implícita nas percepções dos professores e fica explícita, particularmente, através da duplicidade assumida por eles com relação à atribuição de forças presentes no modo como deve organizar-se a escola: de um lado, o cunho individualizante, em que o caráter democrático da escola passa pela individualização da formação. O caráter individual do ensino e da formação é, assim, fator diferenciador da distribuição do saber sistematizado e da organização curricular, pouco importando se tal distribuição venha a sustentar vantagens para uns e prejuízos para outros. De outro lado, a percepção de que a escola deve manter estreita relação com a sociedade, no sentido mesmo de estar a serviço dela. Tanto a formação geral como a formação profissional deveriam adaptar-se às necessidades sociais e econômicas atuais.

Adaptar a escola às necessidades sociais e econômicas significa, no ideário dominante, manter uma escola capaz de continuar a preparar a mão-de-obra necessária para a atual divisão do trabalho. É nesse sentido que cabe refletir sobre a própria conceituação que se formulou e que serve ainda de parâmetro para a discussão das relações entre escola e trabalho. Denomina-se "profissionalização" o treinamento específico, a formação de mão-de-obra para solicitações imediatas do mercado de trabalho. uma formação científico-técnica, tal qual a formação que é desenvolvida pelas escolas mais bem aquinhoadas, é chamada de "formação geral". Seria correto afirmar que a primeira modalidade é a que se liga mais plenamente ao mundo da produção? Parece-nos que, efetivamente, é a formação de uma mentalidade científico-técnica que hoje se liga, mais profundamente, ao mundo do trabalho moderno.

A lógica da produção atual está muito mais presente no conteúdos da Física, da Química, da Matemática e da própria Biologia do que nos conteúdos específicos de preparação para o trabalho.

Numa interpretação de Arroyo (1988, p. 29),

"...exige-se um rigor na própria lógica mental

do aluno que, (...), ó ó rigor científico, o rigor de que cada parte é uma parte inexoravelmente certa para ir para a seguinte, e se você errou, errou tudo. Há uma concepção nas avaliações algo brutal, é feito uma máquina. (...) antes ciências tradicionais, antes ciências que apenas falavam da Filosofia, da Física, da Química, (...). Agora é aquela parte mecânica, aquela tradução matemática e mais nada. Eu vejo que isto tem muito de parecido com o mundo da produção..."

Esse aspecto de "profissionalização" não é percebido pela grande parte dos professores, que continuam vinculados aos parâmetros tradicionais de profissionalização *versus* formação geral, ou formação para o trabalho *versus* formação básica, geral e propedêutica. Por isso, ao perceberem que os estudantes precisam de uma certa preparação para o mercado de trabalho, pela própria necessidade de sobrevivência, apontam para a solução de somar disciplinas básicas, de formação geral, com outras de caráter instrumental e profissionalizante. Isso nos leva a interpretar a questão de forma a entender a dualidade posta de maneira mais ampla, para além da profissionalização/não-profissionalização. Na verdade, a questão foi sempre mais ampla, mas ficou muito evidenciada em determinado momento no 2º Grau, pela diferença entre os cursos profissionalizantes e os cursos mais propedêuticos. Hoje, nitidamente, o atendimento diferenciado às diversas classes sociais passa ou não pela formação profissional, mas passa, sobremaneira, por uma cisão que se manifesta em currículos diferentes, que levam, uns aos empregos subordinados e carentes de iniciativas; outros, aos empregos e posições sociais em que se requer iniciativa e, mesmo, exercício de autoridade:

"...sob a mesma epígrafe, 'Matemática', alunos da mesma idade, porém situados em ramos escolares diferentes, podem aprender 'cálculos' (ou seja, exercício repetitivo) ou 'problemas' (ou seja, exercício criativo); sob a mesma epígrafe, 'Linguagem', podem fazer 'ditado' ou 'redação', e assim sucessivamente." (Enquinta, 1988, p. 48)

Na ótica de grande parte dos professores, as transformações necessárias à escola de 2º Grau emergem a partir da experiência vivida e da constatação mais aparente do cotidiano

dessa escola. Embora circunscrita, essa ótica não deixa de colocar alguns dos elementos basilares que continuam a obstaculizar a democratização das escolas e a sua efetiva relação com o mundo da produção: além das reais condições materiais de existência dos setores mais populares, as desastrosas condições materiais dos sistemas de ensino.

Generalizar compulsoriamente profissionalização para o 2º Grau revelou-se estratégia ineficiente para instrumentalizar a questão da estrutura dual, principalmente porque, na base do seu entendimento, estava posto o adestramento em uma determinada habilitação profissional, sem o necessário conhecimento dos seus fundamentos e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

Saviani (1988, p. 89), a esse respeito faz a seguinte proposição: cabe ao 2º Grau "a articulação explícita entre o saber e o processo prático de produção da existência humana". Mais detalhadamente, indica que o 2º Grau deve configurar um tipo de ensino que trabalhe a relação entre conhecimento e atividade prática de modo claro, o que significa uma organização do ensino que envolva a atividade prática, aquela necessária para explicitar a relação entre ciência e produção. Não se trata, diz o autor, de

"...reproduzir na escola a especialização que ocorre no mundo da produção. O horizonte que deve nortear a organização do 2º Grau é de propiciar aos alunos os fundamentos das técnicas diversificadas, utilizadas na produção, e não o mero adestramento em determinada técnica produtiva." (1988, p. 87)

Nesta perspectiva,

"...o ensino de 2º Grau trataria de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produções existentes."

Igualmente Enguita refere-se à "auto-qualificação" enquanto polivalência, ou seja, ao lado da habilidade prática, a capacidade de raciocínio abstrato, ao lado do domínio de algumas funções determinadas, "também o conhecimento suficiente das funções conexas" (1988, p. 49).

Não se trata, dessa forma, de retornar ao caráter unitário do ensino de 1º Grau, conforme tendencialmente vem ocorrendo a partir da abertura proporcionada pela Lei nº7.044/82,

após a qual, simplesmente muitos cursos voltaram a ser propedêuticos. Por outro lado, um número bem elevado de cursos continua a profissionalizar, em geral de forma insatisfatória, o que indica que a dualidade continua. Trata-se, então, de superar a idéia de que integrar educação geral e formação profissional possa ter por base pressupostos que as separem, que considerem seus conteúdos diferenciados e opostos. Considerar a educação geral como algo que tenha um conteúdo específico já não é mais tão óbvio, como também não se aceita que a educação para a prática profissional possa ser conduzida meramente através de conhecimentos de instrumentalização imediata⁶.

É preciso buscar uma perspectiva educacional para a universalização do 2º Grau que supere a somatória de disciplinas de educação geral com disciplinas de formação para a prática profissional. Essa perspectiva apenas reforça a dicotomia teoria e prática, a dicotomia que coloca cultura geral e intelectual de um lado, e profissionalização técnica e trabalho de outro, como esfera distintas e separadas. Tal distinção tem um sentido ideológico que vem sendo denunciado com grande força na última década. A denúncia não tem correspondido, porém, à clareza de propostas superadoras. Pelo contrário, a denúncia tem acarretado propostas que apontam para a manutenção da dicotomia, quando se fixam, por exemplo, na indicação de uma escola de cultura geral para o 2º Grau, sem rever esse conceito, originado no contexto da dicotomia. Ou então, de forma igualmente equivocada, colocam-se propostas praticistas em termos técnicos instrumentais.

Estudos em países de amplo desenvolvimento industrial, como a Alemanha Ocidental,

⁶ Em artigo denominado "Desde la idea de Humboldt de la educación general a la educación dentro del medio profesional general", Gruschka (1989, p. 21) analisa a polarização existente entre educação geral e educação profissional, ao mesmo tempo em que propõe a sua superação. "Sólo allá donde las dimensiones 'teoría' y 'práctica' estén referidas la una a la otra, sea en el sentido de las posibilidades de su enseñanza, sea como demostración de su diferencia, podrá tener éxito la educación. Y únicamente el dominio individual de las reglas generales, resultantes de la formalización de contenidos concretos, abre al alumno la posibilidad de adquirir cualificaciones útiles, que lo hacen independiente de las limitaciones prácticas de la actividad profesional. Una persona se halla en condiciones de ejercitar su capacidad crítica y de percibir su propia responsabilidad individual y social, sólo si es capaz de superar los límites de la especialización por medio de la habilidad de ordenar sus conocimientos y actividad dentro de una perspectiva global transcendente, primero técnica y luego también social."

por exemplo, mostram que a formação profissional, hoje, está em xeque (Paiva, 1990, p. 104), não porque esteja ocorrendo uma desqualificação no interior do processo de trabalho. Pelo contrário, a qualificação se eleva, "dada a elevação da complexidade e maior dificuldade apresentada pelas tarefas".

Geralmente, informa a autora, citando estudos de Baethege e Oberbeck, ocorre uma utilização mais elevada da educação, uma seleção mais rigorosa da primeira qualificação e a necessidade de uma educação continuada. Através de indicadores dessa natureza, a autora aponta na direção de uma escola cada vez mais de formação básica única, geral, abrangente e abstrata:

"...não cabe mais nenhuma dúvida de que tendencialmente, será exigido o encaminhamento do sistema de educação como um todo e do sistema de ensino profissional, em particular, para uma formação de natureza geral, abrangente, voltada para o raciocínio abstrato, para a capacidade de planejar, para uma comunicação mais fácil com o próximo, facilitando o trabalho em equipe, para a aquisição de cultura geral suficiente para poder enfrentar eventuais situações adversas no mercado de trabalho, com capacidade de identificar alternativas, e, especialmente, para a formação de uma mentalidade flexível, aberta a chances que estão embutidas (e precisam ser descobertas) nas dificuldades que a nova heterogeneidade coloca às nossas portas." (Paiva, 1990, p. 177)

Dois aspectos colocados pela autora nos parecem de suma importância: primeiro, ao referir-se a um patamar básico de estudos gerais, lembra a necessidade de que esses estudos estejam vinculados à "transição global do processo tecnológico, do reforço à formação lógico-matemática e da cultura informática" (Paiva, 1990, p. 114); segundo, afirma que há, hoje, o reconhecimento efetivo de que a relação entre a escola e o mundo do trabalho é muito complexa e contraditória, seja pela extrema mutabilidade do mercado de trabalho, seja pelas dificuldades de mudar o sistema educacional, que cumpre outras funções sociais, como a de reprodução das condições de desigualdade social, em relação à qual sua resistência estrutural pode se bastante funcional.

Tanto nos depoimentos dos estudantes como nos dos professores, a evidência desses aspectos colocados por Paiva está, de certa

forma, presente. O sentimento de que é necessária a profissionalização para a busca de empregos e, ao mesmo tempo, a percepção de que conteúdos gerais são absolutamente necessários para "avançar na vida", para "tornar-se menos dependente das coisas e dos processos", revelam a busca, na escola, de uma educação mediadora entre a demanda social e o direito de ser sujeito.

A preocupação com o trabalho ocupa o centro da vida da maioria dos nossos jovens. Não restam dúvidas, portanto, de que, sobre o patamar de uma qualificação básica temos que verificar todas as possibilidades de treinamento específico e de políticas de difusão de qualificações amplas. No entanto, a nossa enorme heterogeneidade estrutural, prévia a uma "nova heterogeneidade" do mundo altamente industrializado, ainda requer de todos, acentadamente, um esforço junto à qualificação básica mínima da maioria. Ao lado, porém, dessa qualificação básica, a polivalência continua na ordem do dia, bem como a especialização flexível, com base numa educação politécnica.

Ou será que, dadas as condições atuais brasileiras, não teríamos que dar margem a um raciocínio invertido a respeito dessa questão, e perguntar-nos como possibilitar, através da profissionalização, uma educação concreta, geral?

6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Sociedade, trabalho e escola de 2º Grau. In: SEMINÁRIO ENSINO DE 2º GRAU - PERSPECTIVAS, 1988. São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1988. p. 16-34.

CAIAFA, Maria Umbelina. Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação - ensino de 2º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.55, p.31-41, nov. 1988.

CUNHA, Célio da. O ensino de 2º Grau: impasses e perspectivas. In: SEMINÁRIO ENSINO DE 2º GRAU - PERSPECTIVAS, 1988. São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP. 1988. p.62-78.

DIAS, José Augusto. O sistema educacional e o ensino de 2º Grau: estrutura e funções. In: SEMINÁRIO ENSINO DE 2º GRAU - PERSPECTIVA, 1988. São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP. 1988. p.321-333.

- ENGUITA, F. M. Tecnologia e sociedade: a Ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.13, n.1, p. 39-52, jan./jun. 1988.
- FARRETTI, Celso João. **Opção: trabalho**. São Paulo: Cortez, 1988.
- GRUSCHKA, A. Desde de la idea de Humboldt de la educación general a la educación dentro del medio profesional general. **Educación**, Tübingen.
- IPEA. **Educação e cultura 1987: situação e políticas governamentais**. Brasília, 1988.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A escola de 2º Grau na perspectiva do aluno trabalhador. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 20, p.48-55.
- MELLO, Guiomar Namo de. **Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1982.
- PAIVA, Vanilda. Produção e qualificação para o trabalho. In: FRANCO, Maria Laura P., ZEBAS, Dagmar. **Final do século: desafios da educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1990.
- SAVIANI, Demerval. Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º Grau: repensando a relação do trabalho - escola. In: SEMINÁRIO ENSINO DE 2º GRAU - PERSPECTIVAS, 1988. São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1988. p. 79-91.
- SINGER, Paul. Sociedade, trabalho e escola de 2º Grau. In: SEMINÁRIO ENSINO DE 2º GRAU - PERSPECTIVAS, 1988. São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1988. p. 2-15.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)