

## *Ensino Noturno: Desconhecimento do Trabalho e Novos Desafios\**

**Valdemar Sguissardi**

**Bruno Pucci**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

*Apresenta um conjunto de reflexões decorrentes de uma pesquisa-diagnóstico, patrocinada pelo INEPe pelo CNPq, realizada junto às séries noturnas do 1º grau, do município de São Carlos-SP, nos anos de 1989 a 1990, e que teve como tema a questão da qualidade do ensino para os alunos-trabalhadores como condição de democratização da escola pública. Tece considerações sobre o conceito de qualidade de ensino e sobre os novos desafios para a escola dos trabalhadores, representados pelo atual processo de qualificação/desqualificação/requalificação da força de trabalho, visando fornecer subsídios para uma resposta à questão: por que a escola ignora a categoria trabalho e a condição de trabalhador no aluno ?*

### **Introdução**

Temos consciência de que esse sistema escolar nasceu e se estruturou marcado por interesses de classe. Não foi montado para servir às classes trabalhadoras, mas aos futuros dirigentes, executivos, profissionais e teóricos da burguesia. (Arroyo, 1986, p. 18)

Um tema revela-se central na análise da relação trabalho-educação no ensino de 1º e 2º graus, e em especial no ensino noturno: o profundo

\* Este artigo refere-se ao Projeto Qualidade do Ensino: Qualificação/Desqualificação e Necessidades do Aluno-Trabalhador, que integra o Programa Diagnóstico do Setor Educacional, patrocinado pelo INEP/MEC, e para a sua realização contou com a colaboração do professor Newton Ramos de Oliveira, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), de Araraquara, e dos seguintes alunos de graduação do curso de Pedagogia da UFSCar: Celso Conti, Maria Inês C. Octaviani e Rosângela E. Cezaretti.

desconhecimento, pela escola, tanto do trabalho, como categoria histórico-concreta, quanto do aluno, como *trabalhador*, "livre" vendedor de força de trabalho, com plenos direitos de cidadania. Numa palavra, evidencia-se a clara separação entre educação escolar e trabalho moderno.

Impõe-se comprovar essa realidade e buscar-lhe uma explicação em face do objetivo da análise da questão da democratização da escola pública e, de modo específico, da qualidade do ensino destinado aos alunos-trabalhadores ou pré-trabalhadores.

Para análises pertinentes e conclusões objetivas, importa considerar-se o espaço e as circunstâncias em que esses dados foram produzidos. As infonções levantadas e sistematizadas em recente estudo-diagnóstico a respeito da estrutura e funcionamento da escola pública, das relações e condições de trabalho e da prática educativo-escolar de alunos e professores das 8% séries noturnas do 1º grau traduzem a realidade do ensino noturno de uma cidade como São Carlos, bastante representativa do Estado de São Paulo, em termos de indicadores econômico-sócio-culturais e educacionais, embora situando-se acima da média nacional.

O que se verifica, pois, na escola pública de 1º grau em São Carlos, no âmbito das atividades do ensino noturno, extrapola inegavelmente a realidade local, para espelhar com bastante fidedignidade, a nosso ver, o que ocorre nesse Estado e talvez ocorra com muito maior gravidade em outros Estados do País.

A busca de explicações para a realidade aqui constatada não deve, por isso, restringir-se a possíveis causas imediatas, locais ou conjunturais, mas apoiar-se em categorias de análise que permitam o desvelamento das razões lústórico-concretas e estruturais que produzem essa realidade extremamente crítica. Diante disto, a questão fundamental assim pode ser formulada: por que a escola ignora a categoria trabalho e a condição de trabalhador no aluno?

Mais do que reafirmar os dados dessa realidade calamitosa — porém abstrata, se vista fora do contexto estrutural/superestrutural e das circunstâncias que a constituíram —, visa-se subsidiar, nas próximas páginas, uma possível resposta a essa questão, além de tecer algumas considerações sobre a qualidade

do ensino, como condição de democratização da escola, e sobre os novos desafios para a escola dos trabalhadores que o processo de qualificação/desqualificação/requalificação da força de trabalho está significando.

## **Vicissitudes do conceito e da realidade do trabalho**

E inaceitável, do ponto de vista metodológico, conceber o que ocorre na superestrutura escolar como estando imune às detenninações históricas do modelo de desenvolvimento brasileiro. Isto é, as vicissitudes do conceito e da realidade do trabalho, antes (ou ao mesmo tempo) que acontecem na realidade escolar, existem e existiram no Estado e na sociedade civil de que, com alguma eventual e frágil autonomia, a escola faz parte. Florestan Fernandes, em artigo recente sobre as perspectivas históricas da luta pela Escola Pública (1990, p.21), ressaltava que:

A cultura da ignorância não é coisa recente, é a tentativa de afastar a massa do povo da sociedade civil, das lutas políticas e, principalmente, da consolidação do trabalhador em classe.

Deste ponto de vista, basta lançar-se um rápido olhar para o caminho percorrido pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção em nosso País, dos tempos coloniais e escravocratas (de abolição tão recente!) aos nossos dias,<sup>1</sup> para verificar-se que a emergência e a aceitação do trabalho livre, do trabalhador "livre" e, sobretudo, do trabalhador entendido como conjunto, coletivo e classe, e do próprio conceito histórico-concreto de trabalho e de classe trabalhadora, foram e continuam sendo extremamente problemáticas tanto no nível político-econômico quanto no sócio-cultural. No caso específico da abolição da escravidão, foram fatores estritamente

<sup>1</sup> Cf., entre outros, Caio Prado Júnior. *História Econômica do Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 36<sup>1</sup> ed., 1988; Octávio Ianni. O Progresso Econômico e o Trabalhador Livre. In: HOLLANDA, S. B. de (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira*. II. O Brasil Monárquico. 3. Reações e Transações. Cap. VII, S. P., DIFEL, s/d. p.297-319; e Florestan Fernandes. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981, 3<sup>1</sup>ed.

econômicos, reforçados por desdobramentos ideológicos (culturais, religiosos) que a determinaram e garantiram o surgimento do trabalhador livre como força de trabalho, mercadoria nova, mas jamais como partícipe ou responsável intelectual pelo processo de produção. Diante da expansão crescente das novas racionalidades técnico-sociais, que a cada etapa se tornam mais indispensáveis à aceleração da produção e ao aumento da produtividade e do lucro, aceitou-se a transformação do escravo em trabalhador livre. De simples meio (vivo) de produção, transformou-se em força de trabalho, fator adequado à produção de lucro.

Ao transformar o escravo em trabalhador livre, o que ocorre é a libertação da empresa dos ônus da propriedade de um "fator" que agora só interessa pela sua capacidade de produzir valor. (...) Somente quando o trabalhador é livre, sua força de trabalho ganha a condição efetiva de mercadoria. E, como tal, ela pode ser comprada segundo as necessidades da empresa, isto é, da produção de lucro. (...) É com a separação completa entre o trabalhador e os meios de produção que se estabelece uma condição básica à entrada da economia nacional no ciclo da industrialização (Ianni, s/d, p. 304).

A separação entre trabalho/trabalhador manual e intelectual tem se constituído, desde as origens, numa condição inerente ao processo de contínua subalternização da maioria dos trabalhadores, proibidos de se conceber como coletivo, como um todo solidário, como classe. Procurou-se, apesar da sua "libertação", manter cada "novo" trabalhador na condição de cativo de seu "novo" senhor (da fazenda, do comércio, da indústria). Daí, as organizações operárias de toda a natureza trabalhista terem se constituído na suprema afronta ao patronato; estas mesmas organizações, que foram capazes, no ambiente de extremo controle e repressão da nascente classe trabalhadora no País, de promover greves memoráveis como as de 1906, 1917, 1919 e dos anos 20.

É a partir da Revolução de 30 que as forças dominantes no poder — iniciada certa supremacia do novo capital industrial sobre o capital agro-exportador — são obrigadas a reconhecer a efetiva existência do trabalhador e da classe trabalhadora. As mudanças políticas consagram as transformações que vêm

ocorrendo no plano econômico e das relações entre as classes sociais. O movimento operário amplia-se, melhora sua organização, mas encontra pela frente um Estado

...fortalecido, centralizado e atuante, com novos instrumentos e formas de dominação de classe. O conflito entre capital e trabalho, até então tratado pela classe dominante simplesmente como questão policial, passou a ser tratado como questão política; o Estado procurou administrar o conflito entre trabalhadores e patrões tomando iniciativas políticas importantes. Por um lado, criou uma estrutura sindical corporativista, dependente e atrelada ao Estado, inspirada no Fascismo Italiano; por outro, criou o Ministério do Trabalho, a Justiça do Trabalho e a CLT (Oliva, 1987, p.48).

Administrar e conter essa nova configuração da luta de classes no interior do Estado foi a preocupação das novas forças do capital dominantes, cuidado que se estende até os dias de hoje.

Nessas circunstâncias, o "peleguismo" vicejou no terreno fértil da cooptação, que tem sido sempre a grande arma do capital e de seus prepostos no poder do Estado para desestrumar a solidariedade e as lutas operárias, tanto durante as longas ditaduras quanto nos períodos de fugaz democracia liberal-burguesa. Como corolário do acima exposto, a existência do trabalho e do trabalhador livre e, especialmente, a organização dos trabalhadores em sindicatos (que não sejam meramente beneficentes e corporativos), em centrais sindicais combativas e em partidos políticos foram sempre também apenas toleradas em alguns períodos e reprimidas e desmanteladas em longos outros.

Esse comportamento das classes dominantes não é exclusividade do modo de produção capitalista no Brasil, mas é inerente à própria essência desse modo de produção. Não foi John Locke, o grande mestre do liberalismo, quem — ao lado da defesa intransigente da igualdade natural entre os homens, da propriedade privada, do fortalecimento do governo civil e da justiça como garantia dessa igualdade e de sua mais importante decorrência, a propriedade privada — sugeriu que "nas raras ocasiões em que os assalariados elevam seus pensamentos acima de subsistência, a única espécie de ação política é a insurreição?" (Arroyo, 1987, p.46). O direito sagrado da propriedade, dos que

a possuíssem ou viessem a consegui-la, com um Estado zelando por sua estrita garantia, era e continua sendo um dogma fundamental. A propriedade e a liberdade de comprar e explorar a força de trabalho dos "proprietários livres" da força de trabalho, os trabalhadores, adquiriram, na história do capitalismo, caráter de dogma tão inviolável e sagrado que, na Inglaterra liberal, um Decreto de 14 de julho de 1791, dois anos após a tomada da Bastilha, estabelecia que qualquer coligação operária constituía atentado à liberdade e à Declaração dos Direitos do Homem, passível de punição mediante multa de 500 libras e a cassação, por um ano, dos direitos de cidadania ativa. Esta legislação foi abolida somente em 1825 (Marx, 1984, p. 280). Ure, um dos apologetas da maquinaria e da tecnologia modernas, tantas vezes referido por Marx em *O Capital*, não via nas organizações operárias senão a disposição ignorante de pretender destruir as virtudes redentoras da humanidade dos novos inventos que multiplicariam infinitamente a capacidade de produzir-se o bem-estar de toda a humanidade, ricos e pobres, fracos e poderosos, indistintamente.

Fica, assim, sempre evidente, na história do desenvolvimento da revolução burguesa em todos os países avançados e do Terceiro ou do Quarto Mundo que: primeiro, não têm sido e continuam não sendo os interesses dos trabalhadores que prevalecem como bandeiras de luta das forças burguesas no poder; segundo, qualquer ameaça à manutenção das taxas de lucro e à acumulação do capital, aos limites aceitáveis (do ponto de vista das elites) dos conflitos entre capital e trabalho e à propriedade privada se traduz por golpes de Estado, pela implantação de ditaduras e pela destruição da organização operária.

O trabalhador, tomado isoladamente como mercadoria e fator de produção da mais-valia e do lucro, é o que importa. O trabalhador, enquanto coletivo e classe combatente pela sua efetiva participação no controle do processo de produção, com as conseqüências disto decorrentes, torna-se um inimigo mortal da "ordem", do "progresso" e da "paz-social".

Toda a história político-econômica e social recente — passando pelo modelo de substituição de importações e de internacionalização da economia, pelo Golpe de 64 e pela ditadura militar, pelas chamadas "abertura gradual e

restrita" e "transição democrática", pelos sucessivos "Planos" (Cruzado, Bresser, Verão, Collor I e Collor U) etc. — acrescenta novos dados para a compreensão desse conflito entre capital e trabalho em nosso País. As contradições entre capital e trabalho se aguçam. Das cinzas da superexploração, do desemprego, do arrocho salarial, da repressão renascem e vão se articulando as organizações operárias. Inicialmente, movidas por razões estritamente corporativas. Aos poucos e sem desprezar os interesses imediatos, ampliam sua consciência do que constitui e explica a realidade que a todos envolve e dão nova configuração aos mecanismos de confronto. Na prática, derrubam as barreiras das leis antigreve e anticentrais sindicais e do arrocho salarial e estabelecem os parâmetros pelos quais se conduzem na luta, que desemboca em alguns ganhos relativos à democracia real, tanto no local de trabalho quanto nas relações sociais em geral, diversos deles consignados na nova Constituição de 1988. A polarização do 2<sup>o</sup> turno das eleições presidenciais de 1989 foi ilustrativa da ocorrência de mudanças bastante significativas em relação ao tema do trabalho e dos direitos da classe trabalhadora.

Os novos tempos não mais admitem o paternalismo, o providencialismo e o populismo, característicos do tratamento dispensado ao trabalho e aos trabalhadores no Brasil desde os anos 30. A crise atual coloca, sob muitos aspectos, o capital numa situação histórica nova, que lhe exige novas estratégias. A recessão, a pretexto de única saída para o combate à inflação — provocada pelo modelo de desenvolvimento concentrador, promovido pelas forças dominantes em seu próprio benefício —, é uma amostra dessa nova estratégia.

Novas contradições se põem para o trabalho e, portanto, novas estratégias se impõem aos trabalhadores e às suas organizações, visando superar os patamares insuportáveis a que foram alçados os índices de miséria, de espoliação do trabalho, de negação dos mínimos direitos de cidadania. A educação pública de qualidade é um dentre tantos. É hora de compreender-se o significado desse espaço de contradições e de luta no interior do Estado capitalista no Brasil.

Como a escola capitalista em nosso País tem acolhido, na sua organização político-administrativa e prático-pedagógica, o trabalho e o trabalhador? O

trabalho, como realidade abstrata, a-histórica; o trabalhador, como cidadão de segunda categoria. Isto é, a escola acolhe, na prática, a tradução de conceitos de que estão profundamente impregnadas a culmra dominante e a popular ideologizada, no Brasil.

Mesmo que se entenda a escola como um "subsistema social", com relativa autonomia e lógica própria — derivadas de suas funções específicas, portanto, eventual e parcialmente imune às conjunturas específicas das relações de produção dominantes nas diferentes épocas—, a marca ideológica característica da pequena burguesia, que é "o horror ao trabalho manual e sobretudo ao trabalho na fábrica", traduz-se, na escola, pelo desprezo ao moderno conceito de trabamo, pela discriminação aos filhos dos trabalhadores e aos próprios trabalhadores. No dizer de Lettieri, é esta separação histórica da escola em relação ao mundo da produção que a mantém em crônico estado de crise (In: GORZ, 1980, p.202).

A discriminação do trabalhador e a separação da escola em relação ao inundo do trabalho são revelados inegavelmente ao analisar-se qualquer aspecto da organização político-administrativa e das atividades escolares: direção, conselhos de escola e de classes, localização das escolas, suas condições físicas e materiais, qualificação e rotatividade da direção e do corpo docente, conteúdos curriculares e programáticos, normas disciplinares e formas de avaliação, distribuição de vagas por períodos etc. Isto sem se falar da indisfarçável "expulsão" de que são vítimas os trabalhadores ou filhos de trabalhadores, no conhecido processo de seletividade escolar.

Do ponto de vista histórico, a tradução, no discurso e na prática da escola capitalista, do distanciamento entre educação e trabalho foi assumindo, entre nós, diferentes formas. No capitalismo concorrencial, quando poucos filhos de trabalhadores freqüentavam a escola, eram-lhes destinados os saberes práticos, o ler, o escrever e o contar, garantia de sobrevivência e de qualificação mínima para o trabalho produtivo. Na fase monopolista do capital, quando maiores contingentes de trabalhadores chegaram à escola, a qualidade do ensino se deteriora, reduzindo-se, na melhor das hipóteses, a um ensino profissional de baixo nível.

Um fato é irrefutável: a burguesia, por interesses de várias naturezas, num primeiro momento, e, por pressão das massas, em seguida, absorveu na escola básica um número cada vez maior de trabalhadores, mas, por razões de ordem econômica e política, foi se desinteressando quanto ao nível de sua qualificação. No ideário e no discurso correntes, tanto no interior como fora da escola, atribui-se freqüentemente a deterioração da qualidade do ensino à presença cada vez maior de trabalhadores na escola. Faz-se referência aos alunos trabalhadores em termos de alunos "cansados", "sem interesse", "sem responsabilidade",<sup>2</sup> o que não leva em conta que a maioria deles responde pela própria sobrevivência e, muitas vezes, da de suas famílias, e que a escola noturna ainda é vista por eles como um fio de esperança para saírem da situação em que se encontram. A dupla jornada de trabalho (na empresa e na escola), a incompatibilidade entre os tempos de trabalho e de estudo, o trabalho desqualificado, os salários aviltados, a insegurança ocupacional, a falta de condições de estudo a domicílio, a ausência de perspectivas de emprego melhor, o espectro do desemprego e o próprio desemprego, as conseqüências pauperizantes e desmobilizadoras da recessão, enfim, as necessidades objetivas dos jovens trabalhadores, ainda não se constituem em razões para explicar a crise de qualidade e também não conseguiram sensibilizar os responsáveis pela escola pública para mudanças profundas e radicais.

O desconhecimento e a discriminação flagrantes dos interesses da classe trabalhadora na escola e em especial na escola noturna revelam-se, igualmente, na ausência de representatividade real dos trabalhadores, por exemplo, em qualquer das instâncias normativo-executivas, colegiadas ou não, da estrutura escolar. Ignorando o trabalho moderno (na teoria e na prática), ocorre, em todos os sentidos, também a ignorância e o desprezo, por parte da escola, por tudo o que signifique cultura geral e técnica que interesse de fato às lutas dos trabalhadores. A estrutura e os conteúdos curriculares continuam sendo concebidos e organizados para não-trabalhadores ou como se a presença de

<sup>2</sup> Cf. Célia P. de Carvalho, Período Noturno da Escola Pública: educação do jovem e do adulto trabalhador? Congresso Estadual de Educação — Subsídios, (2 a 5 de abril de 1991), S. Paulo, Publ. da APEDESP e AFUSE. p.6-7.

trabalhadores ou pré-trabamadores na escola fosse algo esporádico e ocorresse apenas como forma de os trabalhadores adquirirem os conhecimentos pensados e adequados para as classes média e dominante.

Encontra-se aí a razão fundamental dos sucessivos fracassos de iniciativas oficiais de reformulação do ensino noturno no Estado de São Paulo, por exemplo, que, nos últimos quatro a cinco anos, elaborou diversas propostas de modificação da estrutura e das condições de funcionamento do ensino noturno nesse período. Poucas dessas alternativas foram implementadas e ainda, ao que tudo indica, com diminuta repercussão na qualidade do ensino. Como diz Célia P. de Carvalho, não há até agora um projeto que "concretize o objetivo fundamental de examinar as possíveis trajetórias do ensinar/aprender no período noturno da escola pública" (1991, p.7), apesar de 35 % das matrículas do 1º grau e 67% do 2- grau situarem-se nesse período e 85%'dessa clientela trabalhar e estudar numa dupla jornada de trabalho, que nem a escola e nem a sociedade reconhecem de forma objetiva e conseqüente.

### **Destinação de classe e discriminação do trabalho e do trabalhador na escola**

Buscar as raízes históricas dessa destinação escolar, marcadamente de classe e de discriminação do trabalho e dos trabalhadores, é remontar à Grécia de *A República* de Platão, à formação dos funcionários públicos no Império Romano, e fazer uma parada obrigatória nesse percurso para considerar as propostas igualitário-cristãs e práticas de Comênius em sua *Didática Magna* (1630). Esse reformador propugnava por uma instrução pública igualitária para todos, à custa do Estado, que nascia (renascia) das brumas da Idade Média, para tornar-se o *Leviatã* dos séculos vindouros. Comênius contribuiu para explicar as origens de uma escola de classe (a burguesa, classe universal naquele momento). Quanto ao "horror" ao trabalho, firmou-se certamente como conseqüência da Contra-Reforma católica, que se impôs duradouramente nos países latinos dos Velho e Novo Continentes.

Como escola de classe, a escola capitalista aparece na clássica obra de Adam Smith, *A Riqueza das Nações* (1776). É concebida como escola onde os trabalhadores, em especial os manuais, devem aprender conhecimentos básicos de ordem geral, de extrema utilidade para as manufaturas e indústrias nascentes, mas principalmente onde devem adquirir a disciplina e as atitudes necessárias ao trabalho coletivo, onde se habilitem a resistir às idéias de sedição contra o poder e o *status quo* dominantes. Era também pensada como uma escola compensatória, destinada a contribuir para superar algumas das péssimas conseqüências da divisão e especialização do trabalho, que o filósofo economista, apesar de apologeta do novo modo de produção, reconhecia com admirável clarividência. Mas era uma escola profundamente burguesa (não podia ser de outra forma), para conformar os trabalhadores da classe nascente às necessidades da classe já então dominante.

Um marco na constituição da escola da classe capitalista é, sem dúvida, o que ocorre no contexto da revolução francesa, quando suas numerosas propostas, ora avançadas, ora retrógradas, sucumbem finalmente à contra-revolução conservadora que impõe o modelo educacional napoleônico, centralizador e autoritário. Os limites impostos ao acesso ao conhecimento por parte dos trabalhadores, numa das propostas mais progressistas da época, a de Condorcet, antecipa o que viria a ocorrer no século XIX, na chamada Restauração, quando nem mesmo a laicidade (ao lado da universidade, gratuidade e estatalidade) do ensino foi respeitada: às vésperas dos eventos da Comuna de Paris ou da Guerra Franco-Prussiana, a educação pública francesa encontrava-se novamente sob o controle do "exército de sotaina" e tinha todas as características de uma escola que apenas suportava a presença do proletariado entre os filhos da burguesia e da pequena-burguesia. A não ser a luta da Internacional Socialista, dos pioneiros que pensaram a unidade entre instrução e trabalho, dentre os quais se destacaram Marx e Engels, com algumas propostas tomadas clássicas, a escola burguesa negava, na prática, as próprias promessas ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática). As lutas históricas dos trabalhadores em defesa da escola pública, a começar pelos esforços realizados pela Comuna de Paris, passando pela Revolução Russa e por diversas experiências de governos democráticos e populares, especialmente

em países capitalistas centrais, contribuíram, se não para aproximar as estruturas e os conteúdos escolares da realidade do trabalho, ao menos, nesses países e continentes, para garantir a universalidade e a gratuidade do ensino até os 16 ou 17 anos.

No entanto, a experiência universal nos países capitalistas demonstra que a escola tem sido e continua sendo um fator que contribui para a hegemonia burguesa. Antes, porque grande parte do saber, produzido pelo trabalho coletivo dos trabalhadores e apropriado pela classe proprietária dos meios de produção, sequer chega à escola ou a ela chega atrasado e obsoleto; depois porque a desigual distribuição desse saber favorece claramente as crianças da classe dominante.

As funções atribuídas à escola por M.F. Enguita e H.M. Levin, em recente artigo (1990), embora pensadas para o contexto europeu, aplicam-se adequadamente ao que ocorre em nosso País:

De um lado, a escola deve contribuir para a reprodução, no que lhe concerne, da força de trabalho requerida pela produção e estrutura social desigual criada em torno desta. De outro, a escola deve legitimar ideologicamente este resultado, apresentado-se como um mecanismo perfeitamente meritocrático de seleção e destinação dos indivíduos para as diferentes posições sociais, reconciliando cada um com sua sorte e com seu destino, (p.96)

Essas funções realizar-se-iam pela submissão das crianças e jovens a relações sociais no interior da escola, que reproduzem com bastante perfeição as relações sociais do processo de trabalho característico do capitalismo. Aprendem a submeter-se a formas impessoais de autoridade, a seguir rotinas organizativas, a aceitar critérios de avaliação alheios, a enfrentar relações de competição interindividual, a deixar que outros decidam sobre o objeto e o processo de seu trabalho, a colocar suas capacidades a serviço de uma vontade situada acima das suas próprias vontades etc.

Os trabalhadores também são vítimas do tratamento supostamente igual, dispensado a todos os alunos, e que lhes asseguraria as mesmas possibilidades de êxito, "na medida em que este dependeria essencialmente das capacidades pessoais e do esforço individual" (1990, p.96).

Com outras palavras, R. Dale (1988, p.29) dizia algo similar, ao afirmar que à escola capitalista cabe:

Fortalecer o processo de acumulação do capital, contribuir para o fornecimento de um contexto social favorável à acumulação do capital e legitimar de alguma forma o modo dominante de produção.

A primeira dessas funções — "promover o capital com novos membros da força de trabalho que possuam os níveis apropriados de conhecimento e habilidades" — deixa a cada dia de ser uma questão que preocupa os donos dos meios de produção, tanto nos países avançados como no Brasil, dadas as características da moderna divisão do trabalho e a conseqüente desqualificação da maioria dos trabalhadores.

No plano ideológico-político, a segunda função é de interesse muito mais atual e imediato para o capital, à medida que cresçam, na chamada democracia liberal-burguesa, as possibilidades de livre expressão e livre pressão dos jovens trabalhadores sobre o mercado de trabalho. Na verdade, se isso ocorrer, interessaria ao capital livrar-se dessa pressão: os jovens na escola — deixando de perturbar o contexto social favorável à acumulação do capital e ainda expostos a formas de socialização compatíveis com a manutenção daquele contexto — poderão ser uma importante moeda de troca, nas mãos da classe proprietária, no pacto social a ser "negociado" com os trabalhadores.

E, entretanto, é na terceira função, a de legitimar o modo dominante de produção, isto é, no terreno da hegemonia, que parece verificar-se o maior interesse do capital em relação à escola, hegemonia que, na direção gramsciana, se define como sendo:

...o predomínio obtido pelo consentimento antes que pela força de uma classe ou grupo sobre outras classes; e é obtida através das variadas formas pelas quais a sociedade civil opera para soldar, direta ou indiretamente, as estruturas cognitivas e afetivas pelas quais os homens percebem e avaliam a realidade social (Femia, Apud Dale, 1988, p.30).

No caso brasileiro, em especial, a função escolar legitimadora do modo

dominante de produção parece acontecer, sob alguns aspectos, de forma bastante diversa do que ocorre nos países que tornaram efetivas a universalização e a gratuidade escolares por 10 a 12 anos. As condições de nosso desenvolvimento econômico-político e cultural fizeram da escola uma instituição claramente reforçadora da hegemonia burguesa: primeiro, pelo mecanismo da exclusão que ainda hoje afeta 20% da população, impedida de entrar na escola; segundo, pelo acesso precário e expulsão precoce de 50% dos seus alunos antes de completados dois anos de escolarização; e, terceiro, pela própria qualidade do ensino destinado aos alunos trabalhadores, particularmente aos mais necessitados, que freqüentam o período noturno. De modo análogo ao que a ideologia dominante oferece como explicação para o sucesso ou insucesso no mercado de trabalho, o não-acesso à escola, a expulsão precoce e a desqualificação do saber adquirido são atribuídos à responsabilidade individual de cada criança, de cada adolescente ou de suas famílias.

### **Democratização escolar e qualidade do ensino noturno**

A democratização da escola pressupõe (e deve poder contribuir para) a democratização real, econômica e política da sociedade. Esta é uma lição ensinada pela história, por mais que se considere a escola como um aparelho superestritural, tradicionalmente distanciado do mundo do trabalho e imune aos impactos imediatos das mudanças nas relações de produção, isto tanto por sua origem quanto por sua relativa autonomia específica.<sup>3</sup>

O grande desafio do estudo-diagnóstico que empreendemos foi buscar a concretude do conceito de qualidade da prática educativo-escolar dos alunos-trabalhadores ou pré-trabalhadores. Afirmamos como pressuposto da

<sup>3</sup> A respeito desta última idéia, Cf. Mario A. Manacorda, *Marx y la pedagogia de miestro tiempo*. Guerrero (México), USPUAG, s/d, p. 9-10 e 125-135 (A Cortez anuncia tradução do original italiano para este ano de 1991); Ritmo Pena Castro, *A escola como (re)produtor do saber*. S. Carlos/UFSCar, 1988a, (textomimeografado), p.9 e ss. e Mariano F. Enguila. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. P. Alegre, Artes Médicas, 1989. p.231 e ss.

democratização escolar não tanto o acesso universal dos trabalhadores à escola nem sua permanência na escola até o fim do 1º ou do 2º grau (por mais que isso seja indispensável), mas o funcionamento dessa instituição em moldes a responder adequadamente às demandas que os trabalhadores, como indivíduos e como classe, lhe fazem cada vez mais diante das exigências postas por sua inserção no mundo do trabalho.

No curso dessa investigação reforçamos nossa convicção de que o que ocorre na escola depende muito menos da ação individual ou de grupos no interior da própria escola do que de um conjunto de fatores que transcendem em muito o âmbito escolar. Neste sentido, cabe enfatizar o peso que o modelo econômico extremamente concentrador vigente e as condições e relações de trabalho de 2/3 dos trabalhadores brasileiros exercem sobre as possibilidades de acesso e frequência destes à escola e de seu eventual proveito das atividades escolares. Os dados recolhidos sobre rendimento, repetência e evasão escolar no ensino noturno de São Carlos e do Estado de São Paulo são uma demonstração irrefutável do que acabamos de afirmar. O aumento de 27% para 48% no índice de evasão escolar ("auto-reprovação" antecipada) nas 5ªs séries noturnas, no período de 1981 a 1986, no Estado de São Paulo, se correlacionado com as conseqüências da recessão econômica desse período, especialmente sobre o valor médio dos ganhos do assalariado paulista, dificilmente admitiria outra explicação que não a do fator sócio-econômico pesando prioritariamente sobre o que ocorre na escola dos trabalhadores.

Essa constatação — que reforça tantos estudos já conhecidos, mas que deve ser continuamente lembrada para não cairmos em utopias ou idealismos estéreis e reforçadores do *status quo* — revela algo mais. Nos quadros de um modelo econômico — que situa o Brasil, de acordo com relatórios do Banco Mundial de 1989 e da UNICEF de 1990, como o 1º colocado quanto ao Produto Nacional Bruto, entre 131 países pesquisados, mas, ao mesmo tempo, como o 6º colocado quanto aos maiores índices de evasão escolar, numa amostra de 112 países — mantém-se um sistema escolar cada vez mais invadido pelos trabalhadores, que, entretanto ostensivamente, os ignora e discrimina como tais. Se somarmos a isso a indigência físico-material e científico-técnica da maioria das escolas noturnas e as condições de

desvalorização do trabalho docente pelas políticas oficiais de qualificação e sobretudo de remuneração salarial dos trabalhadores em educação, reforçaremos a conclusão de que a qualidade do ensino noturno para os trabalhadores é um sonho de realização ainda muito distante. Sem essa qualidade, a democratização da escola, mesmo que se multiplique por três o índice de acesso ou o tempo de frequência escolar, não será mais que uma falácia utilizável contra os interesses dos próprios trabalhadores e subalternos.

Quanto ao desconhecimento pela escola (ensino noturno do trabalho moderno e do trabalhador no aluno que bravamente teima em frequentá-la, sabe-se que, até a Revolução Burguesa, somente as classes proprietárias serviam-se, para sua formação, de instituições que, pela terminologia atual, se aproximavam do que denominamos escola. A escola do povo era a do ofício, era a escola do artesanato. Como diz Manacorda,

...durante milênios, a oposição não existiu entre escola e escola, entre escola e não-escola. Ou, para empregar uma expressão quase marxiana, a escola situa-se frente ao trabalho como não-trabalho, e o trabalho situa-se frente à escola como não-escola. (...) as classes produtoras<sup>4</sup> jamais conheceram, isto é, jamais existiu para elas um lugar que fosse exclusivo para as crianças e para os jovens, (s/d, p.127).

Da Revolução Francesa aos nossos dias, com raros momentos excepcionais, a escola visou garantir fundamentalmente a formação das elites e das classes médias, especialmente nos países periféricos.

Sempre que os trabalhadores, cada vez em maior número, forçam as portas da escola e tomam assento em seu interior, a resposta é a organização de sistemas duplos de ensino, como tão bem ilustra o caso francês exaustivamente demonstrado na literatura, ou têm sido a cristalização e a perpetuação das estruturas que sempre serviram a burguesia e a pequena burguesia, como é o

<sup>4</sup> Classes produtoras aqui é sinônimo de classes trabalhadoras. Na linguagem corrente, no Brasil, a denominação tem sido utilizada para denominar a categoria dos empresários, especialmente os grandes empresários nacionais e transnacionais.

caso brasileiro. A realidade tem sido muito mais grave para os interesses das camadas não-proprietárias e trabalhadoras, quando seus filhos são empurrados para o período vespertino (o matutino é reservado para os "melhores" alunos) e especialmente para o período noturno. Ali, a experiência de educação dos trabalhadores resume-se quase exclusivamente a aulas expositivas, em flagrante descaso com o fato amplamente reconhecido pelo corpo docente e pela administração escolar de que o cansaço e o sono são a marca mais saliente do alunado desse período.

Nem a "positividade" do trabalho, nem o fato de o estudo ser uma forma específica de trabalho e nem, tampouco, o fato de os trabalhadores, apesar de tudo, ainda procurarem a escola têm sido suficientes para animar propostas de mudança nas estruturas, nos currículos, no calendário e nos conteúdos que contribuam para a formação do homem onilateral, polivalente e contemporâneo de seu tempo.

### **Qualificação, desqualificação, requalificação e os novos desafios para a escola dos trabalhadores**

Dadas as premissas que fundamentaram nosso estudo/diagnóstico, algumas considerações merecem ser feitas sobre mudanças no processo e nas relações de produção atuais. Mais do que novos registros ou explicações — obra de especialistas —, observemos algumas interpretações desse campo extremamente polêmico, com suas possíveis conseqüências sobre a qualificação/desqualificação/requalificação do trabalho e do trabalhador. Uma adequada compreensão desta temática constitui-se num dos pontos de partida fundamentais para se pensar na organização da escola dos trabalhadores.

O recente artigo de Vanilda Paiva, "Produção e Qualificação para o Trabalho" (In: Franco/Zibas, 1990, p.95-122), possui o mérito de rastrear um conjunto significativo de estudos e pesquisas, no âmbito da sociologia do trabalho e da sociologia da educação, nos países de industrialização avançada, sobre:

1) as condições concretas do trabalho nas unidades produtivas e as transformações ocorridas na tecnologia empregada e suas conseqüências sobre o trabalho; 2) a maior ou menor necessidade de qualificação da força de trabalho diante do processo de mecanização e automação (p.97).

Após um quadro esquemático das quatro principais teses relativas à questão da qualificação da força de trabalho (desqualificação; requalificação; polarização das qualificações; qualificação absoluta e desqualificação relativa) e após a apresentação de uma elucidativa síntese das pesquisas e estudos que sustentam algumas teses, Paiva conclui que:

...parte da discussão à respeito das tendências gerais desencadeadas pela rapidez e características da mudança tecnológica está encerrada. Concretamente está eliminada a tese da desqualificação tendencial da força de trabalho, defendida por Braverman e muitos outros. E esta é uma conclusão a que somente as pesquisas dos anos 80 puderam chegar. (...) As demais teses continuam na ordem do dia (idem, p. 110-111).

Importa ressaltar, antes de tudo, a extrema heterogeneidade tanto dessas mudanças quanto das interpretações a respeito delas e de suas decorrências para a educação/formação dos trabalhadores.

Por outro lado, deve-se registrar que para outros autores, alguns deles também pesquisando a realidade em foconos anos 80, a tese da desqualificação tendencial da força de trabalho não estaria eliminada. Ao contrário, estaria acentuando-se de forma crescente.

Tomando o termo qualificação como equivalente em nível ou grau de complexidade do trabalho, que não pode ser facilmente medida, mas que seria passível de estimação, Enguita (1989, p.232) afirma:

Apesar destas dificuldades, existe já uma notável abundância de pesquisas de todo gênero cujo denominador comum é ter mostrado que, contrariamente à crença comum, se houve de fato uma tendência geral ao longo do século, esta foi a degradação do trabalho (Bright, 1958; Braverman, 1974; Freyssenet, 1977; uma ampla revisão é feita por Spenner, 1985). (...) É preciso acrescentar, entretanto, que a irrupção das chamadas novas tecnologias não só transformou

o panorama, mas parece ter propiciado uma intensificação da tendência, dada sua capacidade para manejar e processar informação, tomando assim desnecessário que o façam os trabalhadores (Carey, 1981; Silvestri, Lucasiewicz e Einstein, 1983; Leontief e Duchin, 1986; Levin e Rumberger, 1988).

Acrescenta, em seguida:

Sem necessidade de entrar aqui neste debate, é suficiente sublinhar que mesmo as visões mais otimistas não vão além da hipótese de que vão aparecer novos empregos qualificados ou do argumento de que alguns empregos tomam-se desqualificados, mas outros sobrequalificados (coisa de que ninguém duvida, mas a questão é em que proporções se combinam os dois subtipos de evolução e não há muitas dúvidas de que a primeira domina sobre a segunda).

O que reconhece o autor é que houve, de fato, nos países industrializados, uma inequívoca evolução na qualificação dos trabalhadores e que, como conseqüência, correm em paralelo e com sentidos opostos

...a desqualificação do trabalho é uma crescente qualificação dos trabalhadores. Jovens que saem da escola com uma formação cada vez mais elevada vêem-se obrigados a ocupar empregos escassamente desafiantes, se não simplesmente embrutecedores. As capacidades adquiridas na educação formal — por outros meios — não podem ser aplicados nos postos de trabalho que foram divididos, fragmentados, rotinizados e desprovidos de autonomia. As esperanças traduzem-se em frustrações (Idem, p.233-234).

No que concerne ainda à qualificação da força de trabalho, o processo de produção capitalista apresenta, para o autor, perspectivas contraditórias:

Por um lado tende à sua desqualificação, já que esta diminui seu custo e assenta as bases de seu melhor controle; por outro, requer uma formação multilateral que permita ao trabalhador trocar de tarefas e de posto de trabalho sem custos adicionais ou minimizando-os (1989, p.230).

A versatilidade no trabalho é universalmente aceita. As transformações conduzem a mudanças tanto nas características dos postos de trabalho como

na sua substituição. A ocupação de um posto de trabalho já não tem caráter permanente. As contratações tendem a ser temporárias. Dada a mobilidade ocupacional, cada trabalhador ocupará durante sua vida cada vez mais postos de trabalho, entremeados por freqüentes períodos de desemprego. As trocas serão de empresas, de ramo e de setor.

Ramón P. Castro, ao analisar a relação entre tecnologia e trabalho (1988b, p. 11 -12), assinala que a forma "capital" das novas tecnologias implica, por um lado, a separação entre trabalho físico e intelectual, e, por outro,

...uma tendência permanente à desqualificação do trabalho maquinizado e outra tendência à requalificação seletiva do pessoal que programa, regula e decide o que, como e quanto produzir. (...) A relação tecnologia/trabalho apresenta um outro aspecto, o da relação trabalho/ensino. A dualidade implícita no processo de adaptação dos trabalhadores aos novos meios de trabalho (mecânicos, elétricos, eletrônicos, robóticos etc), isto é a dupla tendência à desqualificação e à polivalência (polivalência exigida dos próprios desqualificados) coloca a necessidade objetiva de uma instrução mínima adequada.

Analisando as várias concepções de qualificação/desqualificação, o autor lembra que:

Para alguns, Marx teria exagerado a tendência à desqualificação. Para outros, pelo contrário, a sua previsão serve de modelo para representar os efeitos do avanço tecnológico, em termos de desqualificação massiva (Braverman). Para os terceiros (Suzanne de Brunhoff e outros), as tendências à desqualificação e à requalificação configuram um quadro ou processo complexo, cuja análise não pode esquecer o caráter de classe da divisão técnica do trabalho (Idem, p. 12).

Referindo-se às capacidades humanas requeridas pelo trabalho decorrente da adoção de novas tecnologias, o autor conclui que:

...os trabalhadores ligados aos processos modernos são "intercambiáveis", facilmente substituíveis devido à simplificação do seu conhecimento profissional, o que significa necessariamente desqualificação, significa polivalência. O caráter polivalente das capacidades reunidas por estes trabalhadores é como o reverso da desqualificação das funções segmentadas. A desqualificação do

trabalho em "migalhas" implica em simplificação (outros dizem banalização) das competências exigidas para realizá-lo, o que não equivale à ausência de competências gerais exigidas ao operário de processo. (...) A proliferação de competências simplificadas dá-se junto com a elitização de funções de alta qualificação, (...) É a forma em que se reproduz hoje a dicotomia entre conceber/dirigir e executar/obedecer (1989, p.7).

Essas múltiplas e extensas citações confirmam a complexidade da questão e, ao mesmo tempo, revelam importantes polêmicas no campo especializado, onde ainda é pouco significativo o número de pontos de acordo geral.

Para encerrar, uma última reflexão de Claus Offe (1990, p.17-18). Suas observações, se não vêm em apoio à opinião de Enguita, por exemplo, e de autores por ele citados em defesa da tese da desqualificação tendencial do trabalho e da força de trabalho, lançam fundadas dúvidas em relação à suposição de uma elevação geral da qualificação:

O fato de que nos anos 60, na República Federal da Alemanha, os problemas surgidos no mercado de trabalho puderam ser minorados não através da qualificação da força de trabalho nacional, mas através da importação rápida de força de trabalho estrangeira com pouca qualificação, oferece argumento para que levantemos novas dúvidas sobre a suposição de uma elevação geral da qualificação. Além disso, verificou-se que o nível de qualificação exigido num setor, num ramo ou numa fábrica depende apenas de modo muito fraco do nível realizado de progresso tecnológico nessas unidades de produção e de seu equipamento concreto em capital fixo (ver Baethge et al., 1973, p. 73).

Diante da multiplicidade de interpretações do que ocorre em relação à qualificação e à desqualificação dos postos e da força de trabalho, em consequência das mudanças que se efetivam nas relações de produção e das novas relações tecnologia/trabalho, no capitalismo em geral e no contexto dos países desenvolvidos, resta perguntar-se sobre o que e como ocorrem essas mudanças e com quais consequências em países subdesenvolvidos ou em vias de desenvolvimento (extremamente desigual) como o Brasil.

Autores acreditam que as conclusões dos pesquisadores válidas para os países industrialmente avançados encontrariam eco em países periféricos,

como o Brasil, dada a recente passagem deste por processos de industrialização relativamente acelerada e de internacionalização de sua economia, acompanhados de forte penetração da microeletrônica e da informática nos mais variados setores (Paiva, 1990, p. 106).

A ausência de estudos empíricos aprofundados sobre o tema, no Brasil, não permite, entretanto, senão levantar hipóteses à espera de eventual comprovação. Neste estudo-diagnóstico, deu-se prioridade a uma hipótese de trabalho que, de modo geral, pode ser entendida nos marcos da tese da polarização das qualificações, isto é, trabalhou-se com a hipótese de uma generalizada desqualificação do trabalho, combinada com uma restrita qualificação. Isto não exclui as diferentes formas de requalificação, seja por mudanças nos postos de trabalho, seja por sua extinção. Especialmente nos anos 80 e nesses 16 a 17 meses dos 90, quando a recessão combinou-se com altas taxas de inflação, a hipótese que serviu de diretriz para este estudo teve e tem altas chances de ser verificada, preferencialmente a outras acima referidas.

A constatação quase unânime entre os pesquisadores e estudiosos de uma alta taxa de desemprego ou de extinção de postos de trabalho, tanto em países avançados como em desenvolvimento no curso da próxima década, parece corroborar, no caso específico do Brasil, essa escolha.

Quanto a essa realidade, que hoje atinge cruamente milhões de trabalhadores brasileiros, lembremo-nos do alerta que faz Adam Schaff, em sua recente obra, *A Sociedade Informática*. Embora dizendo falar de futurologia sócio-política (próximos 20 ou 30 anos), afirma:

O primeiro problema importante decorrente da nova revolução industrial é o de como assegurar a manutenção de um exército de pessoas estruturalmente desempregadas, que perderam seus empregos em consequência da automação e da robotização da produção de serviços (1990, p.27).

O autor prevê dificuldades para os países industrializados e uma situação extremamente grave, "quando não inteiramente trágica", para os países subdesenvolvidos.

A nova revolução (da informática ou da microeletrônica) reduziria de

forma significativa a demanda de trabalho humano (esta idéia é decorrente em grande número das pesquisas arroladas por Paiva e Offe em seus artigos acima referidos). Citando empresários japoneses e uma instituição científica estatal canadense, Schaff chama a atenção para os índices de perda de emprego que deverão ocorrer no Canadá e em empresas do Japão, em conseqüência da automação. Esses índices vão de 25 % para o Canadá a 100 % para as empresas japonesas até o final do século. Nos EUA, nesse mesmo período, perderiam emprego um total de 35 milhões de trabalhadores. Em Nova York, um terço das pessoas já não encontra emprego e, em Chicago, esta situação atinge metade da população trabalhadora. E a situação dos negros é ainda mais dramática.<sup>5</sup>

Na nova sociedade, a ciência assumirá cada vez mais o papel de força produtiva. O que será do trabalho? O que será das classes sociais, em especial da classe trabalhadora? Que mudanças sofrerão as noções de trabalho e de classe social? Eis algumas questões colocadas por Schaff.

É hora de se perguntar, retomando o sentido mais amplo deste estudo: quais os desafios que as transformações do mundo do trabalho estão lançando em direção à escola real ou ideal dos trabalhadores? Que novas exigências se impõem aos trabalhadores em termos: de uma cultura geral filosófica e científico-técnica; da compreensão dos princípios gerais que fundamentam a produção moderna; do domínio de saberes relativos ao mundo do trabalho; da capacidade de comunicação, organização e tomada de decisões; da habilitação intelectual e estética e do desenvolvimento de suas potencialidades individuais, enquanto jovens e adolescentes?

Novamente a resposta a essas questões exige que não se perca de vista a realidade política, social, econômica e cultural do País, além do perfil do sistema educacional brasileiro, em especial o destino à classe trabalhadora.

<sup>5</sup> "As mudanças tecnológicas ainda não mostraram todo o seu alcance. Muitas previsões sobre os impactos sociais indicam que no início do século XXI a produção total dos países industrializados será responsabilidade de apenas uns 10% da população ativa. Daqui a uma década — segundo o estudo de uma Central Sindical Européia (Gorz, 1988: 147), a população ativa estará dividida em três segmentos: 25% trabalhadores permanentes, protegidos e com altos salários, 25% trabalhadores periféricos, com empregos precários, baixos salários e 50% desempregados, semidesempregados e excluídos." (CASTRO, 1989: 4).

Este é um corolário específico daquela realidade. Dizendo de outro modo, a situação da classe trabalhadora, com todos os seus dramas e desventuras, espelha-se na situação do sistema escolar que lhe é destinado, mormente na do ensino noturno. O atraso em que se encontra o trabalhador brasileiro em termos de direitos político-sócio-econômicos e culturais reflete-se na realidade desse ensino. Todos os índices e indicadores que caracterizam a pobreza e a miséria de mais de 2/3 da população da 9<sup>a</sup> ou 10<sup>a</sup> economia do mundo capitalista têm correspondência nos índices de acesso, permanência, evasão, reprovação, assincronia série-unidade, absenteísmo, inadequação curricular, arrocho salarial dos docentes, discriminação do aluno-trabalhador, carência de recursos físicos, materiais e didáticos etc., que compõem o quadro de sombras do ensino destinado prioritária e quase exclusivamente aos trabalhadores e filhos de trabalhadores.

Acrescentem-se aos nossos perversos indicadores sócio-econômicos a inflação, a recessão e as mudanças na economia que tendem a requerer menos trabalho assalariado e menor qualificação para a maior parte dos assalariados e teremos um pano de fundo ainda esgarçado dos desafios que se põem para a construção da escola — com qualidade — dos trabalhadores.

Sabemos, por outro lado, que a democratização da escola (aí incluída a questão da qualidade), como a democratização da sociedade — política e sobretudo econômico-social—, mais do que invenção, promessa ou concessão das classes dominantes, serão sempre conquistas de pressões populares.

Apenas para exemplificar, no caso brasileiro, o ensino noturno, regular, supletivo ou de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos existe, antes de tudo, porque a realidade sócio-econômica continua impondo aos filhos dos trabalhadores o seu ingresso cada dia mais precoce no mundo do trabalho. O ensino noturno, portanto, não é uma escolha: é a única alternativa de que pode lançar mão o trabalhador, na tentativa, em grande medida frustrada, de conciliar duas jornadas: a do trabalho e a do estudo. Por outro lado, o ensino noturno somente existe por ser fruto de lutas históricas dos próprios trabalhadores. Conquista precária como precário é o emprego, o salário, a saúde, a moradia e a vida dos que o freqüentam e muito mais dos que não puderam a ele ter acesso ou nele permanecer. Para um número razoável de

adolescentes (que poderia frequentá-lo durante o dia), é consequência da incapacidade do poder público de expandir a rede física escolar. Este fato soma-se às práticas pedagógicas discriminatórias da própria escola contra os alunos "fracos" para empurrá-los ao ensino noturno, após considerá-los incômodos até para o período da tarde.

Se esta conquista dos trabalhadores se revela hoje uma calamidade, não é culpa dos trabalhadores em geral e nem mesmo, fundamentalmente, dos trabalhadores em educação que se ocupam do ensino noturno: basicamente é um dos resultados da ausência de democracia real em todos os níveis e do próprio modelo de desenvolvimento concentrador de riquezas implementado no País. Apesar da precariedade inaceitável da organização escolar e da baixa qualidade do ensino noturno, e dos imensos obstáculos que dificultam o acesso a ele — o cansaço, a distância, a fome, a insegurança etc. — os jovens e adultos trabalhadores obstinadamente insistem em frequentá-lo.

A necessidade e a vontade dos trabalhadores contrastam com a falácia das garantias legais da gratuidade universal e da igualdade de acesso, permanência e aproveitamento escolar: a grande maioria dos adolescentes e adultos trabalhadores necessitados da educação fundamental permanece proibida de entrar na escola ou de nela permanecer. Entretanto,

Esse enorme contingente de indivíduos aos quais o direito à instrução foi sistematicamente negado, ao longo de toda a história, tem reivindicado o pleno exercício da cidadania, exercitando-a de forma cada vez mais ativa, através da crescente participação nos movimentos sociais e políticos. Este é talvez o maior testemunho de que a educação é um processo social mais amplo e que muitas das experiências educativas de vastos setores das classes trabalhadoras passam ao largo das experiências propiciadas na instituição escolar, isto é, desenvolvem-se no próprio processo de trabalho, nos movimentos sociais, nas demais instituições da sociedade (associações, sindicatos, partidos etc.) (Manfredi, Sguissardi e Siqueira, 1989, p.3).

Revelando o quanto a realidade social é contraditória e o quanto a questão educacional depende da capacidade de luta dos próprios trabalhadores, foi na escassez de vagas, na propriedade do ensino e na insuficiência da escola

pública em atender suas demandas que grupos populares foram buscar estímulo para projetos educativos concebidos e mantidos por eles próprios junto a igrejas, comunidades eclesiais de base, associações comunitárias, sindicatos, partidos etc.

Forjou-se assim uma "rede" paralela de projetos de educação popular, contemplando a alfabetização de jovens e adultos, creches comunitárias, educação para o trabalho, educação sindical e política, educação para a saúde, e toda uma gama variada de práticas educativas relacionadas direta ou indiretamente aos movimentos sociais rurais e urbanos (Ibidem).

Ao mesmo tempo em que a educação tem contribuído para a acumulação, para a reprodução das relações capitalistas dominantes e para a legitimação da hegemonia de classe, a escola tem sido, às vezes, e deverá sê-lo cada vez mais, um instrumento na luta pela emancipação e hegemonia da classe trabalhadora.

Particularmente, quanto às conseqüências das mudanças no processo de produção ou no mundo do trabalho, vale ressaltar entre outras: a) a incorporação crescente da ciência no processo produtivo; b) a constituição de complexas hierarquias, cujas relações de poder são de difícil captação; c) a desqualificação crescente e a extinção/substituição dos postos de trabalho, por um lado, e a requalificação e a polivalência, de outro.

Ao mesmo tempo em que essas profundas mudanças são introduzidas de forma crescente e acelerada nas relações socio-produtivas, ao lado da desqualificação do trabalho, são exigidas dos trabalhadores novas qualificações baseadas em capacidades lógico-analíticas, capacidades mais globais para desenvolver um número variado de funções, capacidades e conhecimentos sobre lógica social e política, que governam a produção e a sociedade como um todo (Arroyo, 1990, p.15). Além disso, os trabalhadores, não individualmente, coletivamente, avançam na consciência de seu poder de classe sobre os impactos da ciência e da tecnologia na produção e na própria sociedade e se posicionam cada vez mais de forma coletiva e resoluta sobre essa realidade (Idem, p.13).

Em recente estudo sobre a definição do estatuto pedagógico do ensino de

2- grau (1991, p.5-6), Paolo Nosella reforça este tema, sublinhando que a automatização da produção e a moderna tecnologia, ao lado da desqualificação dos trabalhadores, criam novos ofícios e exigem novas qualificações. Entretanto afirma que se os trabalhadores não quiserem simplesmente se adaptar a eles (preparação para o "mercado de trabalho" versus preparação para o "mundo do trabalho"), mas assumir sua direção, deles se exige:

...iniciativa e criatividade, capacidade de trabalhar cooperativamente em grupo, habilidade para a formação mútua no próprio local de trabalho, competência para avaliar o produto de seu trabalho e para tomar medidas visando melhorar sua qualidade e domínio de técnicas de planejamento e organização do trabalho. (Idem, p.5).

Este conjunto de mudanças tem repercussão no surgimento de novos saberes para todos os trabalhadores e não-trabalhadores. A escola, a educação escolar dos trabalhadores, já não pode reduzir-se ao ler, escrever e contar. Os novos saberes são mais abstratos, no sentido de que exigem uma habilidade de pensar mais abstrata.

Daí, a natureza politécnica da educação escolar, que deve contemplar "o estudo científico dos diferentes setores da produção ('princípios gerais e científicos de todos os processos de produção')" (Nogueira, 1987, p. 113). A proposta de Marx, à qual a autora está se referindo, acrescentava ainda a aprendizagem de saberes-fazeres próprios dos diversos ramos industriais, isto é, o "manejo dos instrumentos elementares de todos os ramos industriais."

M. F. Enguita refere-se à formação polivalente,

... que capacite para desempenhar uma família de empregos qualificados e, sobretudo, para compreender as bases gerais, científico-técnicas e sócio-econômicas da produção em seu conjunto; que reúna a aquisição de habilidades e destrezas genéricas e específicas com o desenvolvimento de capacidades intelectuais e estéticas; que unifique, em definitivo, formação teórica e prática. (1988, p.51).

Independentemente das teses que se defenda diante da realidade das

transformações pelas quais passa o mundo do trabalho, algumas exigências ou demandas para a escola destinada aos trabalhadores são cada vez mais consensuais entre os que se ocupam do estudo das relações trabalho-educação.

Considerando o conjunto dos trabalhadores, empregados ou vítimas do "desemprego estrutural", há unanimidade quanto a várias exigências em relação à sua educação no âmbito escolar, que se traduzem por múltiplas e, por vezes, equívocas expressões como "educação geral científico-técnica", "abrangente", "abstrata", "polivalente", "flexível", "capacidade de comunicação e de pensar estrategicamente" etc.

Diante do fato de que o conhecimento técnico relevante é normalmente obtido na prática do trabalho assalariado, autônomo ou de outras formas "alternativas" de produção e sobrevivência, da escola exigem-se cada vez mais aquelas habilitações que devem ser de sua quase exclusiva competência, como serviço público.

Relembrando Manacorda, cujo pensamento tem amiúde orientado nossos passos neste estudo, os operários modernos ou contemporâneos de sua época deveriam poder dominar a técnica, a mecânica básica, os princípios fundamentais do processo produtivo, reivindicar direitos, participar da vida democrática etc. Deveriam ser capazes de participar da luta pela reapropriação do saber sobre o processo de produção, que a divisão do trabalho e a desqualificação tendem a confiscar o trabalhador cada vez mais. Trata-se de capacidade de apropriação dos conhecimentos científicos, tecnológicos e políticos — instrumentos indispensáveis a sua própria emancipação. A nova cultura deve ser concebida como um "conhecimento teórico-prático, conhecimento e uso de novos instrumentos de produção e comunicação entre os homens." (1986, p.60).

A construção dessa escola, ao mesmo tempo em que se luta pela democratização da sociedade, apresenta-se como um desafio a ser enfrentado com plena consciência de que as resistências de parte das classes dominantes serão inevitáveis. A burguesia sempre manteve o controle sobre o processo produtivo. Para tanto, o controle do conhecimento científico sempre foi um dos seus trunfos fundamentais. A não ser dentro dos limites de seu interesse, não permitirá que os trabalhadores se apropriem daquilo que para ela é uma mercadoria com crescente valor de troca no processo de produção atual.

Diante disto, não existem muitas alternativas para os trabalhadores, especialmente para os trabalhadores na educação: impõe-se a luta articulada com as demais lutas dos trabalhadores por todos os direitos fundamentais da cidadania, pela mudança do modelo econômico concentrador, pela mudança e controle das condições e relações de trabalho etc. É nesta direção que aponta o alerta de Apple:

Essas lutas locais nas escolas e agências do Estado precisam ser conectadas a lutas por justiça econômica e política levadas por outros grupos organizados, tais como trabalhadores nas fábricas e escritórios, mulheres que estão começando a se organizar em escritórios ou lojas, pais das minorias, e assim por diante. (1989, p.143, 145 e 183)

Os desafios para o ensino noturno estão postos e em aberto, mas seu enfrentamento e superação pressupõem a necessária e urgente superação do desconhecimento, pela escola, do *trabalho* e do *trabalhador* no aluno.

### **Referências bibliográficas**

APPLE, M.W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, M.G. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986. p. 11-55: A escola possível é possível?

ARROYO, M.G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E., NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. p.31-79.

ARROYO, M.G. *A universidade, o trabalhador e o ensino noturno*. Belo Horizonte: FAE: UFMG, 1990. mimeo.

CARVALHO, CP. de. Período noturno da escola pública: educação do jovem/adulto trabalhador? In: CONGRESSO Estadual de Educação: subsídios. São Paulo: APEOESP: AFUSE, 1991. p.6-7.

- CASTRO, R.P. *A escola como reprodutora do saber*. São Carlos: UFScar, 1988a. mimeo.
- CASTRO, R.P. *A questão do trabalho*. São Carlos: UFScar, 1988b. mimeo.
- CASTRO, R.P. *Formação de recursos humanos e organização no processo de trabalho*. São Carlos: UFScar, 1989. mimeo.
- DALE, R. A Educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.13, n.1, p. 13-37, jan./jun. 1988.
- ENGUITA, M.F. 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.
- ENGUITA, M.F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUITA, M.F., LEVIN, H.M. Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas formas de desigualdad educativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.11, n.35, p.93-114, abr. 1990.
- FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- FERNANDES, F. A luta pela escola pública — perspectivas históricas. *Revista de Educação*, São Paulo, n.5, p. 18-23, 1990.
- IANNI, O. O processo econômico e o trabalhador livre. Li: HOLLANDA, S.B. de (Org.). *História geral da civilização brasileira*: v.2 — O Brasil monárquico. São Paulo: DIFEL, 1972. p.297-319. cap.3: Reações e transações.

- LETTIERI, A. A fábrica e a escola. In: GORZ, A. *Crítica da divisão do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p.193-211.
- MANACORDA, M.A. Depoimento. *Revista ANDE*, São Paulo, n.10, p.59-64, 1986.
- MANACORDA, M.A. *Marx y Ia pedagogia de nuestro tiempo*. Guerrero (México): USPUAG, [19\_J.
- MANFREDI, S., SGUISSARDI, V., SIQUEIRA, M.C. di P. *Ensino noturno: educação e escolarização de jovens e adultos*. Brasília: INEP, 1989. mimeo.
- MARX, K. *O capital*, São Paulo: Abril, 1983. t.1, v.1.
- NOGUEIRA, M.A. Marx, o ensino e a cultura técnica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.9, n.28, p. 106-117, dez. 1987.
- NOSELLA, P. O ensino de 2<sup>S</sup> grau. In: CONGRESSO estadual de educação: subsídios, São Paulo: APEOESP: AFUSE, abr. 1991. p.5-6.
- OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.35, p.9-59, abr. 1990.
- OLIVA, A.M. *Imagem da luta: 1905-1985*. São Bernardo do Campo: Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico, 1987.
- PAIVA, V. Produção e qualificação para o trabalho. In: FRANCO, M.L., ZIBAS, D. *Final de século: desafios da educação na América Latina*. São Paulo: Cortez: CLACSO: REDUC, 1990. p.95-122.

PRADO JÚNIOR, C. *História econômica do Brasil*. 36.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SCHAFF, A. *Asociedade informática*. São Paulo: UNESP: Brasiliense, 1990.

Recebido em 21 de novembro de 1991

Waldemar Sguissardi e Bruno Pucci, doutores em educação, são professores-adjuntos do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

*This research supported by INEP and CNPq during 1989-1990, deals with learning quality of young workers that study at night. It covers the eighth grades of the elementary Schools of the municipality of São Carlos, in the State of São Paulo. It is an inquiry on democratization of public Schools, through this question: Why does nocturnal school disconsider labor as the determining component of this working-student profile? The article develops the concept of teaching/learning quality in general, and particularly emphasizes the educational challenges for workers in an accelerated qualification/unqualification/requalification process.*

*On présente un ensemble de réflexions provenant d'une recherche diagnostique appuyée par l'INEP et le CNPq, réalisée aux 8<sup>èmes</sup> séries du leur degré des cours du soir, à la municipalité de São Carlos-SP, dans les années 1989 et 1990, recherche qui a eu comme sujet la qualité de l'enseignement pour les étudiants-ouvriers, comme condition de démocratisation de l'école publique. On fait des considérations sur le concept de "qualité d'enseignement" et sur les nouveaux défis pour l'école des ouvriers, représentés par le procès*

*de qualification/disqualification/réqualification de la force de travail, pour offrir des subsides à la réponse de la question: pourquoi l'école ignore la catégorie "travail" et la condition "d'ouvrier" chez l'étudiant?*

*Presenta un conjunto de reflexiones decurrentes de una investigación diagnóstica patrocinada por el INEP y por el CNPq, realizada junto a las octavas series nocturnas del 1-grado, del municipio de San Carlos-SP, en los años de 1989 y 1990, y que tuvo como tema la cuestión de la calidad de enseñanza para los alumnos y trabajadores como condición de la democratización de la escuela pública. Aborda consideraciones sobre el concepto de "calidad de enseñanza" y bajo los nuevos desafíos para la escuela de los trabajadores, representados por el actual proceso de calificación/descalificación/recalificación de la fuerza del trabajo, objetivando proporcionar subsidios para una respuesta a la cuestión: por qué la escuela ignora la categoría "trabajo" y la condición de "trabajador" en el alumno?*