

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –
UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**O ENSINO MÉDIO NOTURNO NO MUNICÍPIO DE REALEZA –
PR: ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA, TRABALHO E
JUVENTUDE**

JOÃO VICTOR MACHADO

FRANCISCO BELTRÃO - PARANÁ

2023

JOÃO VICTOR MACHADO

**O ENSINO MÉDIO NOTURNO NO MUNICÍPIO DE REALEZA –
PR: ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA, TRABALHO E
JUVENTUDE**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa II: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Franciele Soares dos Santos.

FRANCISCO BELTRÃO - PARANÁ

2023

Ficha de identificação da obra

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

MACHADO, João Victor
O ENSINO MÉDIO NOTURNO NO MUNICÍPIO DE REALEZA ? PR:
ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA, TRABALHO E JUVENTUDE / João
Victor MACHADO; orientadora Franciele Soares dos Santos. --
Francisco Beltrão, 2023.
249 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco
Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro
de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2023.

1. Ensino Médio Noturno. 2. Juventudes. 3. Relações de
Trabalho. 4. Experiências juvenis. I. dos Santos, Franciele
Soares, orient. II. Título.



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Francisco Beltrão



FOLHA DE APROVAÇÃO

JOÃO VICTOR MACHADO

TÍTULO DO TRABALHO: O ENSINO MÉDIO NOTURNO NO MUNICÍPIO DE REALEZA – PR: UMA ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA, TRABALHO E JUVENTUDE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

COMISSÃO EXAMINADORA

Franciele Soares dos Santos

Franciele Soares dos Santos (Orientadora)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)

Suely Aparecida Martins

Suely Aparecida Martins

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



Conteúdo registrado digitalmente

WILLIAMS025

Data: 06/12/2023 08:42:52 (GMT)

Verifique em <https://repositorio.ufes.br>

William Simões

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Francisco Beltrão, 01 de dezembro de 2023

Aos estudantes trabalhadores do Ensino Médio noturno, que bravamente, em meio à dificuldade e ao descaso, seguem lutando e buscando, por meio do estudo, construir um futuro melhor, e aos educadores, que lutam diariamente para tornar esse futuro possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me possibilitar trilhar esse caminho e pela iluminação para prosseguir.

À minha admirável orientadora, Prof.^a Dr.^a Franciele Soares dos Santos, ser humano de valor imensurável que me acompanhou durante todo o trajeto, sendo guia, ajudante, companheira e, principalmente, uma fonte de inspiração. Sou grato por todas as vezes em que teve paciência e firmeza para me corrigir e me orientar em cada momento desse percurso.

À Prof.^a Dr.^a Suely Aparecida Martins e ao Prof. Dr. Willian Simões, por aceitarem fazer parte da banca de qualificação e de defesa, além das significativas contribuições.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, por todos os momentos de partilha de conhecimento e pelos desafios propostos, que sem dúvida enriqueceram esta caminhada.

À equipe pedagógica do Colégio Estadual Doze de Novembro, pelo auxílio e atenção dispensada em possibilitar a realização deste estudo.

Aos alunos do terceiro ano, que, ao participarem deste estudo, compartilharam não apenas informações ou dados, mas experiências de vida e percepções de mundo únicas e significativas.

À minha família, principalmente na figura de minha mãe, Loiri, meu grande exemplo de luta e persistência, e de meu avô, João, os quais, mesmo com apenas o ensino básico, nunca pouparam esforços em me incentivar a seguir na busca por um futuro melhor por meio da educação, sempre frisando a importância do estudo e do conhecimento. Meu avô,

que se foi antes que esta caminhada se encerrasse, permanece sendo uma grande fonte de inspiração, tendo me mostrado que toda contribuição, por mais simples que seja, é sempre válida na construção do conhecimento.

E de maneira mais que especial, à minha noiva, Ana, que esteve ao meu lado durante todo o percurso, fazendo parte dele, nas noites mal dormidas, nos momentos de angústia e nas conquistas a cada etapa vencida, incentivando, cobrando, compreendendo e alimentando minha motivação todos os dias, superando todos os obstáculos e permanecendo ao meu lado.

RESUMO

MACHADO, João Victor. **O ENSINO MÉDIO NOTURNO NO MUNICÍPIO DE REALEZA – PR: ANÁLISE SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA, TRABALHO E JUVENTUDE**. 2023. 248 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

Este trabalho faz parte da Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Francisco Beltrão - PR. O objetivo central foi analisar a relação entre juventude, escola e trabalho, considerando as experiências escolares de jovens do Ensino Médio (EM) noturno no município de Realeza - PR. Para tanto, como encaminhamento metodológico, optou-se pelo Materialismo Histórico e Dialético, e a pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, aplicadas a 24 alunos do terceiro ano do EM noturno do Colégio Estadual Doze de Novembro, no referido município. As entrevistas tiveram como objetivo compreender e apresentar o perfil dos jovens que frequentam o EM noturno em Realeza - PR, bem como analisar as experiências desses estudantes com relação ao trabalho, à escola e à vivência da juventude. Procurou-se também, por meio das informações levantadas e das entrevistas realizadas, apresentar a forma como se desenvolvem as relações entre esses jovens e a escola, mediadas por suas relações de trabalho. A pesquisa se dedicou ainda a explorar, ainda que de forma sintética, as categorias e os conceitos necessários para a compreensão dos aspectos que englobam essa relação, tais como o trabalho, categoria analisada sob a ótica de Marx, com as contribuições de Harvey (2008) e Antunes (2018), discutindo-se ainda a educação e o contexto escolar, com base em Saviani (1996) e Kuenzer (1989), além de abordar a compreensão de juventudes e a pluralidade que o conceito abrange, recorrendo-se às obras de Dayrell (2003) e de Groppo (2017). Apresenta-se também um panorama histórico sobre o ensino noturno no Brasil e as suas características, apoiando-se em Oliveira (2011), Romanelli (1986), Aranha (1996) e outros teóricos que ajudam a compreender a construção do ensino noturno, tal como se apresenta atualmente, permeado pelos interesses neoliberais. Assim, esta pesquisa possibilitou, para além de traçar um perfil dos estudantes do EM noturno em Realeza - PR, foi

possível apreender as formas como a vida desses sujeitos é atravessada pela necessidade de trabalhar e pela inserção no mercado de trabalho, demonstrando as suas relações com a escola. Além disso, compreendeu-se a complexidade que abarca a realidade do EM noturno, a multiplicidade de vivências que constitui esse nível de ensino, ampliando-se a visão a respeito das múltiplas determinações que compõem o todo dessa realidade, como a relação com o trabalho e as suas implicações e nuances para as condições de vida dos jovens da classe trabalhadora.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino Noturno. Juventudes. Trabalho e educação.

ABSTRACT

MACHADO, João Victor. **VENING HIGH SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF REALEZA - PR: ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL, WORK AND YOUTH.** 2023. 248f. Dissertation (Master's Thesis) - Postgraduate Program in Education - Master's Degree, Western Paraná State University, Francisco Beltrão, 2023.

This master's thesis is part of the Society, Knowledge, and Education Research Line of the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the State University of Western Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão campus - PR. The main objective was to analyze the relationship between youth, school, and work, considering the school experiences of young people in evening secondary school in the municipality of Realeza -PR. To this end, the methodological approach adopted was Historical and Dialectical Materialism, and the research was carried out using a qualitative approach, with semi-structured interviews applied to 24 third-year evening secondary school students at School *Doze de Novembro*, in the municipality in question. The interviews aimed to understand and present the profile of the young people who attend night school in Realeza - PR, as well as to analyze their experiences concerning work, school, and youth. Through the information gathered and the interviews conducted, we also tried to show how the relationships between these young people and the school develop, mediated by their work relationships. The research also explored, albeit briefly, the categories and concepts needed to understand the aspects that encompass this relationship, such as work, a category analyzed from Marx's perspective, with contributions from Harvey (2008) and Antunes (2018), Education and the school context are also discussed, based on Saviani (1996) and Kuenzer (1989), in addition to addressing the understanding of youth and the plurality that the concept encompasses, using the works of Dayrell (2003) and Groppo (2017). A historical overview of evening education in Brazil and its characteristics is also presented, based on Oliveira (2011), Romanelli (1986), Aranha (1996), and other theorists who help to understand the construction of evening education as it currently stands, permeated by neoliberal interests. Thus, in addition to drawing up a profile of evening school students in Realeza - PR, this research has made it possible to understand how these individuals' lives are crossed by the need to work and to enter

the job market, demonstrating their relationship with the school. In addition, it was possible to understand the complexity of the reality of evening school, the multiplicity of experiences that make up this level of education, broadening the view of the multiple determinants that make up the whole of this reality, such as the relationship with work and its implications and nuances for the living conditions of young people in the working class.

KEYWORDS: Evening School. Youth. Work and Education.

RESUMEN

MACHADO, João Victor. **ICEO NOCTURNO EN LA CIUDAD DE REALEZA – PR: ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE ESCUELA, TRABAJO Y JUVENTUD**. 2023. 248f. Disertación (Maestría) - Programa de Posgrado en Educación - Maestría, Universidad Estatal del Oeste de Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

Este trabajo integra la Línea de Investigación Sociedad, Conocimiento y Educación del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad Estadual del Oeste del Paraná (Unioeste), campus Francisco Beltrão - PR. El objetivo principal fue analizar la relación entre juventud, escuela y trabajo, considerando las experiencias escolares de jóvenes de enseñanza media nocturna de la ciudad de Realeza -PR. Para ello, el enfoque metodológico adoptado fue el Materialismo Histórico y Dialéctico, y la investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo, con entrevistas semiestructuradas aplicadas a 24 estudiantes de tercer año de secundaria nocturna del Colegio Estadual Doze de Novembro del municipio. El objetivo de las entrevistas fue conocer y presentar el perfil de los jóvenes que asisten a la escuela nocturna en Realeza - PR, así como analizar sus experiencias en relación con el trabajo, la escuela y la juventud. A través de la información recopilada y de las entrevistas realizadas, también intentamos mostrar cómo se desarrollan las relaciones entre estos jóvenes y la escuela, mediadas por sus relaciones laborales. La investigación también exploró, aunque brevemente, las categorías y conceptos necesarios para comprender los aspectos que engloban esta relación, como el trabajo, categoría analizada desde la perspectiva de Marx, con aportes de Harvey (2008) y Antunes (2018), También se aborda la educación y el contexto escolar, a partir de Saviani (1996) y Kuenzer (1989), además de abordar la comprensión de la juventud y la pluralidad que engloba el concepto, utilizando los trabajos de Dayrell (2003) y Groppo (2017). También se presenta un panorama histórico de la educación nocturna en Brasil y sus características, recurriendo a Oliveira (2011), Romanelli (1986), Aranha (1996) y otros teóricos que ayudan a comprender la construcción de la educación nocturna en la actualidad, permeada por intereses neoliberales. Así,

además de trazar un perfil de los alumnos de la enseñanza nocturna en Realeza - PR, esta investigación ha permitido comprender las formas en que la vida de estos individuos está atravesada por la necesidad de trabajar e insertarse en el mercado laboral, evidenciando su relación con la escuela. Además, fue posible comprender la complejidad de la realidad de la escuela nocturna, la multiplicidad de experiencias que componen este nivel de enseñanza, ampliando la visión de los múltiples determinantes que componen el conjunto de esta realidad, como la relación con el trabajo y sus implicaciones y matices para las condiciones de vida de los jóvenes en los oficios.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza Nocturna. Juventudes. Trabajo y educación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de Realeza-PR.....	30
Figura 2 – Perfil Educacional do Município de Realeza.....	169
Figura 3 – Mapa de Desempenho Municipal no Estado do Paraná.....	170
Figura 4 – Relação de Plataformas Digitais Utilizadas no Paraná.....	202

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

NEM	Novo Ensino Médio
EM	Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
BM	Banco Mundial
FMI	Fundo Monetário Internacional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
TPE	Todos Pela Educação

PT	Partido dos Trabalhadores
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Econômica para América Latina e Caribe
EIR	Exército Industrial de Reserva
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
PIB	Produto Interno Bruto
EJA	Educação de Jovens e Adultos
CEEBJA	Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
CPE	Coordenação de Planejamento Escolar
DPR	Departamento de Planejamento da Rede
MEI	Microempreendedores Individuais

PJ	Pessoa Jurídica
OCDE	Organization for Economic Co-operation and Development
ERT	European Round Table of Industrialists
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
MP	Medida Provisória
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
ABE	Associação Brasileira de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
CPC	Centros Populares de Cultura
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
PLANFOR	Plano Nacional De Qualificação Do Trabalhador
CEB	Conselho Nacional de Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de inclusão de Jovens

PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
BNCCEM	Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio
CNE	Conselho Nacional De Educação
CEB	Câmara De Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
NEM	Novo Ensino Médio
DEDUC	Diretoria de Educação
DPGE	Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar
DG	Diretoria-Geral
PDC	Partido Democrata Cristão
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

IPDM	Índice IPARDES De Desempenho Municipal
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFG	Universidade Federal de Goiás
CAOPEduc	Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça da Criança e do Adolescente e da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO I	45
TRABALHO, ESCOLA E JUVENTUDE NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	45
1.1 O trabalho diante da lógica do capitalismo contemporâneo	46
1.2 Escola, mundo do trabalho e formação humana	61
1.3 Escola e formação da juventude sob o capitalismo contemporâneo	80
CAPÍTULO II	99
ENSINO MÉDIO, ENSINO NOTURNO: HISTÓRIA, POLÍTICAS E PERSPECTIVAS	99
2.1 Contexto histórico e políticas de implementação do ensino médio e ensino noturno no Brasil.....	100
2.2 O ensino médio e o ensino noturno a partir da década de 1990: alinhamento as políticas neoliberais.	132
2.3 O Ensino médio noturno no Paraná: uma breve análise do cenário atual.....	151
CAPÍTULO III	158
OS JOVENS E A EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NOTURNO NO MUNICÍPIO DE REALEZA –PR	158
3.1 - Realeza- PR: contexto econômico, político e educacional.	159
3.2 – O colégio estadual Doze de Novembro.	171
3.3 – O perfil dos estudantes jovens do ensino médio noturno de Realeza-PR.....	182

3.4 – Juventude, expectativas e escola noturna.....	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
REFERÊNCIAS	229
ANEXO I - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	240
ANEXO II – TERMO DE ASSENTIMENTO.....	242
ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	246

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio (EM) no Brasil se constitui um campo de acirrado debate entre disputas por hegemonia e posicionamentos que divergem tanto com relação à sua organização quanto à sua finalidade, sobretudo no que concerne à relação que essa etapa educativa estabelece entre a formação dos jovens e o mercado de trabalho.

Historicamente, visualiza-se a consolidação de uma concepção de EM que, especialmente no que tange à escola pública, se volta ao preparo do jovem para o ingresso no mercado de trabalho, propiciando-lhe os conhecimentos mínimos necessários ao seu desenvolvimento em funções específicas dentro da estrutura de produção capitalista. Essa adequação da formação do jovem às necessidades do mercado não se manifesta somente de forma direta, sob a roupagem da formação profissionalizante, mas perpassa toda uma série de processos educativos com vistas à conformação de sua condição de mão de obra e sua formação para o trabalho simples.

Ao observarmos o EM noturno, essa questão se torna ainda mais visível, uma vez que a realidade do estudante desse nível de ensino é apresentada na maioria das vezes pela sua relação com o mercado de trabalho e as suas exigências. Sabe-se que a maior parte dos alunos do EM noturno já está inserida no mercado de trabalho, por questões de ordem econômica ou social. Por isso, para essa parcela de jovens, torna-se inviável prosseguir com os estudos, ao menos no período diurno, em virtude da carga-horária trabalhista.

É importante frisar que, ao abordar os estudantes do EM noturno

como estudantes trabalhadores, este estudo não objetiva desconsiderar a realidade de que muitos educandos do período diurno também estão inseridos no mercado de trabalho, principalmente se considerarmos a dinâmica econômica do município de Realeza – PR, foco desta pesquisa, que é centrado na agricultura.

No entanto, consideramos que o volume de alunos trabalhadores no período noturno é elevado, e que o impacto da jornada de trabalho na vivência desse estudante noturno é essencialmente diferente daquele cujo trabalho permite estudar no período matutino ou vespertino, em virtude de uma série de fatores a serem observados.

Embora não seja unanimidade, o trabalho é parte da realidade de uma parcela significativa dos alunos do ensino noturno, segundo dados levantados pelo Instituto Ayrton Senna e divulgados pelo site G1 em novembro de 2014: “No período diurno, apenas um, de cada quatro alunos também trabalha, além de estudar. Entre os que vão para a escola à noite, são quase 70%”. Além disso, a necessidade, ou a opção pelo trabalho, influencia diretamente, em muitos casos, o ingresso no EM noturno, como indicam os dados da pesquisa¹ a seguir:

A necessidade de trabalhar fora aparece como sendo o motivo com maior índice de declarações realizadas (72%), seguido daqueles que precisam ajudar a família em casa durante o dia (18%).¹⁰ Essa é, também, a compreensão dos professores. Não por acaso, a maior parte deste segmento (83%) apontou que a principal causa dos alunos do Ensino

¹ Pesquisa desenvolvida no ano de 2016 com estudantes (1.913), professores (103) e gestores (48) do EM noturno de escolas públicas estaduais de Chapecó - SC, com o objetivo de refletir acerca de dilemas e desafios do EM noturno.

Médio estudarem à noite é porque eles “trabalham fora durante o dia”, compreensão não muito diferente da maioria dos gestores (75%) (SIMÕES E ANDREIS, 2019, s. p.).

Sabemos também que o EM noturno se apresenta como alternativa para aqueles que pretendem continuar seus estudos, seja para melhorar condição salarial em suas ocupações atuais ou ingressar no Ensino Superior. Ao mesmo tempo, constitui-se como possibilidade de denúncia no tocante às políticas públicas que desconsideram a necessidade de boa parte da juventude brasileira frequentar o EM noturno.

Ao pensarmos na importância deste estudo para o campo das pesquisas sobre o EM noturno, ressaltamos, em primeiro lugar, que as medidas tomadas por parte do estado do Paraná nos últimos anos colocaram em xeque a própria existência dessa etapa educativa, tais como a tentativa de fechá-la em 2019. Conforme a reportagem elaborada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná,

No início desta semana a Secretaria de Estado da Educação e Esportes (Seed) organizou reuniões com os Núcleos Regionais para impor o fechamento do Ensino Médio Noturno no Paraná. Com esta medida nefasta, o secretário da Educação, Renato Feder pretende excluir grande parte dos(as) jovens paranaenses do processo de aprendizagem. A medida além de arbitrária, força alunos(as) que trabalham a escolher entre trabalhar ou estudar, o que pode agravar ainda mais a situação da educação do Paraná. A Seed justificou que a medida não deve afetar estudantes que trabalham, já que é proibido trabalhar antes dos 18 anos. “O que a Seed não entende é que muitos jovens trabalham na informalidade e optam por estudar a noite para conseguir manter as duas

funções. (APP-SINDICATO, 2019).

A tentativa descrita gerou grande comoção e respostas por parte da comunidade escolar e principalmente por meio da APP-Sindicato, que emitiu uma nota contendo orientações às escolas que recebessem a negativa de abertura das turmas do EM noturno. Esse tipo de ação se mostra contrária à Constituição Federal, uma vez que fere os princípios de igualdade e de democratização do ensino.

Atitudes como essas agravam ainda mais a oferta do EM noturno por meio do sistema de ensino público, pois a sua ausência força o jovem a escolher entre o trabalho e o ensino sem, no entanto, fornecer-lhe os meios para que essa escolha não prejudique a sua sobrevivência e a de sua família. Fica patente, assim, o profundo desinteresse por parte do governo em conhecer a realidade do EM noturno. Logo, é extremamente necessário demonstrar, por meio de estudos como este, como esse ensino tem se configurado, qual a sua importância para a juventude da classe trabalhadora, os pontos de vista que ele suscita nos estudantes e como esse conjunto determina a vivência e as relações sociais desses indivíduos.

Outro ponto, em que se pauta a escolha do tema, é a vivência na condição estudante/trabalhador, a percepção prática de uma realidade que considera o jovem do ensino noturno como mão de obra a ser formada, sem levar em conta a sua sociabilidade. Para grande parte dos jovens inseridos nesse contexto, a relação estabelecida entre o tempo que passa na escola e o que se dispõe em função do trabalho compreende a amplitude de suas relações interpessoais. Há uma complementação entre

essas relações que constituem a vivência do jovem, uma vez que, fora dos muros da escola, os locais onde vivem muitas vezes não propiciam as condições para que a interação social seja plenamente desenvolvida.

É perceptível a baixa motivação dos alunos trabalhadores do ensino noturno, uma vez que a mesma condição que os leva a estudar à noite acarreta uma série de dificuldades para a continuação da atividade escolar. Os obstáculos envolvem, por exemplo, conciliar o tempo exigido pela escola e o empregado na função do trabalho, os afazeres domésticos ou mesmo o lazer e a socialização.

É evidente, portanto, a premência em conhecermos mais a fundo os impactos do EM noturno na formação do jovem, como ele percebe a sua própria condição, como estabelece relações entre a escola e o mundo do trabalho, no contexto de um sistema que privilegia a competitividade e o individualismo, e como as engrenagens ocultas e não ocultas da sociedade capitalista determinam tais relações.

Um fator crucial a se analisar é a forma como o trabalho é entendido pelo jovem do ensino noturno. Na atualidade, cada vez mais se prega e se estimula o individualismo e a ideia de protagonismo juvenil, a partir de uma lógica mercadológica e adequada ao capital, o que acaba por influenciar consideravelmente na forma como esse jovem vê a própria formação e a importância dela.

Tem se consolidado nesse cenário, por meio da Reforma do Ensino Médio e de intervenções do setor privado, por exemplo, uma posição na qual a escola tem fomentado no aluno uma postura empreendedora, diante da qual se elabora um discurso do protagonismo, uma concepção de que o desenvolvimento pessoal do aluno é de sua

inteira responsabilidade. Isso amplia a visão meritocrática e cria uma massa de pessoas que, na ausência de emprego formal, se arriscam como “empreendedores”, principalmente no setor de serviços.

Esse quadro contribui para um aumento exponencial do chamado Exército Industrial de Reserva (IER), cada vez mais sujeito aos interesses do capital e facilmente manipulável, exposto a subempregos e condições precárias de trabalho. Essa massa crescente de trabalhadores exaustivamente explorados acaba, não raro, por renunciar a seus direitos trabalhistas básicos em troca de uma vaga de trabalho, afinal, caso não se sujeite, outro trabalhador tomará o seu lugar, e isso faz com que a mão de obra se torne cada vez mais explorada e custe cada vez menos ao empregador.

Esta pesquisa ainda se justifica por ser um campo com poucos estudos, principalmente relativos às compreensões pertinentes ao jovem estudante do EM noturno, sobretudo, no que concerne ao recorte temporal dos últimos cinco anos, durante os quais as modificações e transformações no cenário educacional se deram de forma significativa. Em busca preliminar realizada nas plataformas *Google acadêmico* e Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizamos como mecanismo de pesquisa a busca por termos chave como “ensino médio noturno no Paraná”, “relação juventude escola e trabalho” ou “jovens no ensino médio noturno”. Os resultados obtidos apontam para uma série de trabalhos realizados em outras regiões ou com enfoque em outros aspectos do ensino noturno, especialmente voltados às políticas educacionais.

Elencando os trabalhos cuja temática mais se aproxima do problema discutido em nossa pesquisa, podemos citar as dissertações de Fonseca (2020) e Perin (2019). O estudo de Perin (2019), intitulado *A noção de trabalho no ensino médio noturno: um estudo dos discursos dos jovens e dos documentos das políticas educacionais*, demonstrou como se estabelece a noção de trabalho no EM noturno por meio do discurso dos jovens estudantes e da documentação das políticas educacionais pertinentes ao cenário pesquisado. O foco dessa pesquisa estava na noção e compreensão do trabalho, elencando as diversas compreensões que se formam a cerca desse conceito em suas diferentes manifestações, incluindo a perspectiva do trabalho como princípio educativo, assim como as particularidades que essa noção assume quando relacionada ao EM noturno.

Já a dissertação de Fonseca (2020), intitulada *A visibilidade necessária à juventude do ensino médio noturno: contribuições da análise de atividades do programa ensino médio inovador em um colégio estadual do Paraná*, focaliza o discurso dos alunos com relação às transformações propiciadas pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). No cerne dessa discussão estão as transformações metodológicas ocorridas em um Colégio Estadual do Paraná, com o intuito de compreender em que medida essas transformações propiciaram uma maior visibilidade da juventude em seus diversos aspectos, sobretudo no âmbito cultural.

Apesar de estabelecermos como recorte temporal os últimos cinco anos, pensamos ser importante agregar a esse levantamento as pesquisas de Alexssandra de Oliveira Terribelle (2006) –*Juventude*,

Trabalho e Ensino Noturno: um estudo sobre os jovens da periferia de Goiânia – e de Zenira Maria Malacarne Signori (2014) – *Retrato do trabalho e educação em Guarapuava-PR: tempo do trabalho e do trabalhador/estudante do ensino noturno da educação básica* –, devido à aproximação com o eixo temático e à relevância das categorias abordadas.

A pesquisa de Terribele (2006) contribui para a compreensão das características e da construção da identidade por parte dos jovens da classe trabalhadora (nesse caso em específico, dos jovens da periferia de Goiânia - GO) e aponta para uma construção identitária marcada pela condição de vida precarizada e a exclusão social. Para embasar a análise das representações observadas, a autora se vale do conceito de *habitus*, de Bourdieu, e da teoria das representações sociais, de Moscovici, estabelecendo a relação entre a realidade exterior e a subjetividade da compreensão individual.

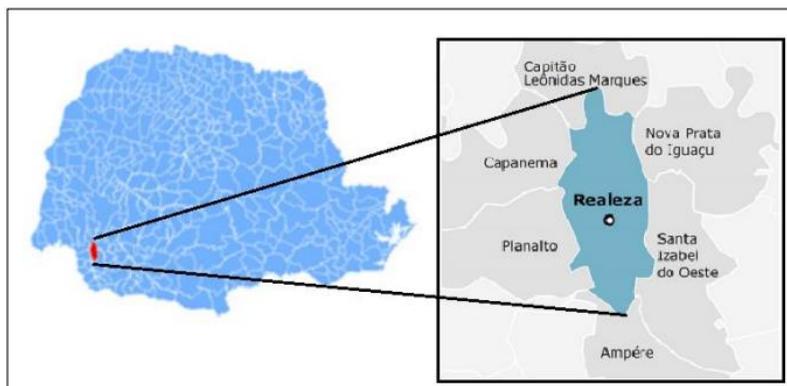
Signori (2014), por sua vez, aprofundou as reflexões sobre a utilização do tempo por parte do estudante/trabalhador do EM noturno, demonstrando como a dupla jornada trabalho/estudo consome boa parte do tempo desse jovem e impacta a sua vida estudantil, levando inclusive à exaustão física e psíquica.

Embora ambas as pesquisas tratem da perspectiva do estudante do EM noturno, os enfoques temáticos têm diferenças essenciais do eixo estabelecido em nosso estudo. No entanto, cada qual a sua maneira, fornecem aspectos importantes a serem considerados em nossa análise.

Este estudo, portanto, tem como objeto de estudo a relação entre escola, trabalho e juventude no EM noturno do município de Realeza -

PR. Fundado em 1963, o município de Realeza está localizado na região Sudoeste do Paraná, e conta com uma população de 16.976 habitantes, segundo os dados do Censo de 2021 dos quais a maior parte reside no perímetro urbano. Total de habitantes, encontra-se formalmente ocupado um percentual significativo de 31% da população.

Figura 1 - Localização do município de Realeza-PR



Fonte: IPARDES.

No ano de 2021, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município atingiu 0,722, com resultados satisfatórios em termos de saúde e qualidade de vida de maneira geral. A cidade tem relevância estratégica para a microrregião na qual se situa em virtude da centralidade dos serviços oferecidos e a sua posição geográfica. Apesar de parte de seu Produto Interno Bruto (PIB) ser composto pela participação agropecuária, a base da economia se concentra majoritariamente no setor de serviços, que emprega boa parte de sua população economicamente ativa.

Em termos educacionais, o município conta com um histórico de avaliações positivas no que se refere ao Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB), em se tratando da rede de atendimento municipal, que, nesse caso, contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I (anos iniciais). No que tange ao EM, há na cidade cinco escolas que o ofertam, quatro que pertencem à rede pública de esfera estadual e uma à rede privada.

Das escolas públicas estaduais, duas se localizam no perímetro urbano e duas em distritos rurais. O ensino noturno é uma realidade apenas das escolas da área urbana, sendo que em uma oferta o EM noturno e outra a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual contempla desde o Ensino Fundamental até o EM.

Quando iniciamos esta pesquisa, o EM noturno era ofertado pelas duas instituições da área urbana, cenário que se alterou em virtude dos supracitados esforços por parte do governo estadual em cercear o acesso a esse nível educativo. Em vista disso, no município, atualmente, o EM noturno acontece somente no Colégio Estadual Doze de Novembro. Essa instituição está na região central da cidade e atende majoritariamente à população urbana, principalmente no que tange ao ensino noturno, tendo em vista a logística de transporte ofertada pelo município. Além disso, a grande maioria dos alunos matriculados pertence à classe trabalhadora. O Colégio conta com um total de quatro turmas de EM noturno: duas turmas de 3º ano, uma turma de 2º ano e outra de 1º ano. A dinâmica de distribuição dos alunos por turmas sofreu profundo impacto das recentes medidas governamentais, com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e principalmente a supracitada redução na oferta de vagas nos anos iniciais.

Uma menor quantidade de vagas resulta no fechamento de

turmas; isso, por sua vez, se reflete em uma diminuição nos números registrados de matrículas referentes ao ensino noturno, o que serve, ao mesmo tempo, como reflexo dessas ações e é usado como embasamento para elas.

Na Tabela 1, a seguir, verificamos a redução no número de matrículas referentes ao EM noturno, se compararmos os anos de 2017 e 2020, com base nos dados da Secretaria Estadual de Educação (SEED):

Tabela 1 - Distribuição das matrículas no EM por turno no Paraná (2017-2020).

TURNO	2017	2018	2019	2020
Diurno	59,97%	60,28%	62,85%	65,57%
Noturno	35,05%	34,30%	31,09%	29,88%
Sem informação*	4,98%	5,42%	6,06%	4,55%
TOTAL	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: Seed.

Mesmo com essa diminuição, as matrículas registradas no ensino noturno seguem representando 29,88% dos alunos que cursam o EM regular, segundo o censo escolar de 2020, ou seja, uma parcela significativa do total de alunos matriculados. Outro dado importante a se considerar é a maneira como essa dinâmica se altera quando consideramos a realidade de escolas que ofertam modalidades como a EJA, por meio dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), nos quais a maior parte das matrículas é para o período noturno:

De acordo com o CENSO 2020, a Rede Estadual

possui 90 CEEBJAs distribuídos em 76 municípios do Estado. Juntos eles contabilizam 26.771 matrículas no Ensino Médio, sendo 31% no turno diurno e 69% no turno noturno. Em sua maioria, são escolas com oferta do Educação de Jovens e Adultos (EJA), [...] por isso a maior parte das matrículas se concentram no turno da noite (PARANÁ, 2021, p. 12).

Essa alteração ocorre principalmente em virtude de a população atendida pela EJA estar inserida no mercado de trabalho, indicando a relevância do período noturno para a manutenção da escolarização da classe trabalhadora.

Partindo desse cenário e de nosso objeto de estudo, elegemos as seguintes questões de pesquisa: *Quais compreensões os jovens têm acerca da experiência escolar no Ensino Médio noturno no município de Realeza –PR? Quem são os jovens que acessam o Ensino Médio noturno no município de Realeza-PR? Em que medida a condição de estudante do Ensino Médio noturno influencia a relação dos jovens entrevistados com o mundo do trabalho e a vivência do lazer enquanto jovens?*

A pesquisa buscou contribuir com estudos sobre o EM noturno e somar-se a eles, visando à compreensão da realidade do jovem estudante atendido por essa etapa educativa. A partir desse direcionamento, o objetivo central desta pesquisa foi analisar a relação entre juventude, escola e trabalho, considerando as experiências escolares e vivências de jovens do EM noturno no município de Realeza –PR.

A partir desse objetivo geral, elencamos alguns objetivos específicos : compreender o contexto atual da relação entre trabalho, juventude e escola no Brasil; identificar aspectos históricos relevantes

acerca da compreensão do Ensino Médio noturno no Brasil; caracterizar o perfil jovens que frequentam o Ensino Médio noturno em Realeza - PR; analisar as experiências dos jovens estudantes do Ensino Médio noturno de Realeza - PR com relação ao trabalho, à escola e à juventude.

Diante desse cenário brevemente descrito, e tomando-se por base os objetivos estabelecidos, buscamos compreender a condição do jovem estudante/trabalhador do período noturno no município de Realeza - PR, analisando as múltiplas determinações que formam a concretude de sua realidade. Para tanto, fundamentamos nosso estudo no Materialismo Histórico e Dialético, visando à reprodução dessa realidade no campo do pensamento. De acordo com Marx (2003),

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (MARX, 2003, p. 248).

Esse método permite um entendimento da essência do objeto de estudo, partindo-se das condições materiais e das contradições para ultrapassar a aparência. Isso nos possibilita uma análise ampla e contextualizada do objeto em sua totalidade, abrangendo a sua complexidade ao demonstrar as disputas e as contradições, próprias da luta de classe que condiciona a realidade do indivíduo e a sua própria percepção dessa realidade. O teórico alemão acrescenta:

O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. [...] não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (MARX, 1987, p. 30).

Nesse sentido, a pesquisa aborda a construção da realidade do indivíduo com base em uma análise contextualizada, que leva em conta as condições históricas sob as quais os aspectos dessa realidade se dão, a fim de demonstrar, por meio dessa contextualização, a maneira como o capital tem influenciado e muitas vezes determinado as relações estabelecidas entre o trabalho e a educação, e principalmente como isso impacta diretamente a formação desses indivíduos. Para tanto, baseamos-nos nas obras de Marx e de outros autores cuja perspectiva se aproxima, com o intuito de apresentar as categorias consideradas essenciais à compreensão da realidade abordada por esta dissertação, como a categoria trabalho, por exemplo. A compreensão das categorias é basal, pois exprimem

[...] formas de modo de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados de [uma] sociedade determinada" - ou seja: elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser, são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente, mediante a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento- são categorias reflexivas). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e

transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). E, uma vez que, como vimos, para Marx "a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção" -vale dizer: a mais complexa de todas as organizações da produção até hoje conhecida -, é nela que existe realmente o maior desenvolvimento e a maior diferenciação categorial (NETTO, 2011, p. 46).

Considerando a abordagem dessas categorias, em consonância com a realidade e concretude onde se verificam, e visando a uma apreensão ampla e contextualizada de nosso objeto, optamos, como caminho metodológico, pela pesquisa qualitativa, cuja abordagem “[...] têm um tipo de objetividade e de validade conceitual, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do pensamento científico” (TRIVIÑOS, 1987, p.131). Essa perspectiva de pesquisa nos permite verificar a amplitude de fatores que compõe a realidade dos jovens inseridos no EM noturno, além de nos possibilitar conhecer a complexidade e as contradições que constituem as suas experiências.

No âmbito da pesquisa qualitativa, recorreremos à revisão bibliográfica para ampliar a compreensão a respeito do tema por meio da fundamentação em teóricos, utilizando-se estudos acadêmicos que abordam os elementos envolvidos na construção do objeto e suas categorias. Essa análise permite ainda a captação de informações e dados essenciais para entender o cenário presente, como os projetos e as medidas legais que influenciam em sua configuração. Na sequência, aprimoramos a revisão bibliográfica, por sistematizar o conhecimento apreendido das obras selecionadas, reunindo as contribuições de autores

cuja investigação elucida aspectos pontuais do nosso objeto de estudo, a exemplo da compreensão da problemática do trabalho a partir de obras de Karl Marx, das considerações feitas por Antunes (2018) sobre a precarização do trabalho, os apontamentos de Dayrell (2003) e de Groppo (2017) acerca da compreensão de juventude, além dos aportes fornecidos por Romanelli (1986) a respeito do percurso histórico da educação no Brasil.

A condução desta investigação se deu por meio do estudo de caso, haja vista a redução no número de instituições que oferecem o EM noturno em Realeza - PR, limitando a ação de pesquisa a um único estabelecimento. Além disto, valemo-nos dessa método porque permite a apreensão do problema por meio de uma análise que se aproxima das condições em que ele se apresenta, dando a conhecer os pormenores de sua integralidade e correlacionando os aspectos que a compõe. De acordo com Lüdke e André (1986),

Os estudos de caso enfatizam a "interpretação em contexto". Um princípio básico desse tipo de estudo é que, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, nas percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas a situação específica onde ocorre ocorrem ou a problemática determinada a que estão ligadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Sendo assim, o lócus desta pesquisa foi o Colégio Estadual Doze de Novembro, a única instituição do município em questão a manter o EM noturno regular e a atender a todas as séries que o compõe.

Levando-se em conta que também almejamos apreender a compreensão que os jovens do EM noturno de Realeza - PR têm acerca da experiência no ensino noturno e da relação entre escola, trabalho e juventude, captamos esses aspectos por meio do contato direto com esses jovens, no contexto em que estão inseridos, e isso foi feito com o auxílio de entrevistas semiestruturadas realizadas no ambiente escolar. Duarte (2004) pondera que as

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Entrevistamos os alunos do 3º ano do Colégio Estadual Doze de Novembro. A escolha por esses sujeitos se baseou na jornada desses alunos com relação ao ensino noturno, uma vez que seu contato com essa modalidade já não é inicial, o que permite contribuições mais concretas. Ao todo, foram entrevistados 24 alunos, durante uma semana, nas dependências da escola. Inicialmente, o espaço utilizado foi a biblioteca, porém, alguns entrevistados ficaram desconfortáveis, principalmente

porque, sendo um local de uso comum a várias pessoas na instituição, em alguns momentos, houve interrupções por parte da equipe pedagógica. Assim, alteramos o ambiente das entrevistas para uma das salas de aula desocupadas, possibilitando maior espontaneidade aos participantes.

Dentre os alunos que frequentam o EM noturno, nosso interesse era conhecer o aluno trabalhador urbano, sendo esse um dos critérios para seleção dos que foram entrevistados, uma vez que o número de estudantes oriundos do campo no período noturno é reduzido em função da logística. Além disso, optamos por trabalhar com a turma em questão observando-se o fato de que esses não foram inseridos na implementação do NEM, tendo vivenciado o EM em sua forma anterior à reforma.

Embora os alunos tivessem conhecimento a respeito da implementação das mudanças na etapa final da Educação Básica, seu contato com essas foi por meio da observação dos colegas, não vivenciado a transição. Essa escolha se pauta no fato de a implementação ser relativamente recente na instituição pesquisada, dificultando uma compreensão mais profunda por parte dos alunos inseridos nesse contexto.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no ambiente disponibilizado pela escola, como mencionado anteriormente, de maneira individual e gravadas. A participação na entrevista foi voluntária e não impositiva, por meio de consentimento livre e esclarecido, e abrangeu a maior parte dos alunos disponíveis na turma verificada. Tanto o roteiro da entrevista quanto os termos de consentimento e assentimento foram avaliados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Francisco Beltrão -

PR, tendo sido utilizados apenas após a sua aprovação.

A entrevista foi conduzida em três blocos principais. O primeiro estabeleceu o perfil dos estudantes, com perguntas básicas como idade, sexo ou renda. O segundo bloco coletou informações acerca da compreensão desses alunos com relação ao trabalho, dando a conhecer a sua realidade socioeconômica de maneira mais aproximada. No terceiro bloco, por sua vez, exploramos questões relacionadas ao estudo e a relação do estudante com a escola, permitindo-nos compreender melhor como esses sujeitos veem a escola e o ensino noturno.

Além das entrevistas, empreendemos também um estudo documental, com o intuito de entender a posição da escola acerca dos conceitos abordados pelo presente estudo, bem como a organização do ensino noturno na instituição escolar pesquisada ao longo das últimas décadas. Para Gil (2002, p.46), “[...] como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”.

Por meio do estudo e do cotejamento da documentação relativa à organização pedagógica, tais como os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), bem como registros históricos das instituições, investigamos como se inicia e se estabelece a oferta do ensino noturno em Realeza - PR, as suas motivações e características fundamentais, além de obtermos uma maior compreensão acerca da maneira como se estabelece a posição da escola com relação à juventude trabalhadora. A pesquisa se direcionou, desse modo, para a coleta dos dados documentais, tomando-se por base os documentos disponibilizados pela própria instituição em questão: o PPP e os direcionamentos disponíveis em veículos oficiais da Secretaria

Estadual de Educação, como a Orientação nº 002/2021 – DPR/CPE, que trata dos procedimentos a serem adotados com relação à opção pela 1ª série do EM noturno. Esses dados possibilitam a verificação de alguns aspectos importantes para a compreensão da configuração do nosso objeto de estudo, como as diretrizes assumidas pelo Colégio a respeito do EM noturno.

Ainda definindo o caminho metodológico, nesta pesquisa, também buscamos conhecer o cenário atual do EM noturno em Realeza - PR, o que fizemos por meio do levantamento de dados, tais como o número de escolas ofertantes, as turmas atendidas, o número de alunos e outros dados que contribuem para a delimitação do estudo e da forma de aplicação.

Após a coleta, verificamos, organizamos e analisamos os dados obtidos. Esse tipo de movimento analítico, segundo Minayo (2001, p. 26), “nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aponta como contribuição”. Esta dissertação foi produzida, por tanto, a partir da coleta e sistematização dos dados empíricos e da criteriosa comparação com as informações obtidas por meio da pesquisa bibliográfica.

Para apresentarmos os conhecimentos gerados neste estudo, organizamos o texto em três capítulos. No primeiro capítulo, discorreremos sobre o contexto atual da relação entre trabalho, juventude e escola no Brasil. Para tanto, consideramos o trabalho como uma categoria fundamental, com base nas compreensões propiciadas pelas obras de Marx. Além disso, refletimos nas transformações sofridas por essa categoria em sua relação com o capital, com ênfase no capitalismo

contemporâneo e nas formas como as modificações no mundo do trabalho afetam o trabalhador e a sua formação em diversos níveis.

Ainda compõem este primeiro capítulo alguns apontamentos sobre a educação e a sua relação com o trabalho, e a maneira como essa relação tem determinado a forma como se apresentam a educação e a escola ao longo da história, demonstrando a influência exercida pelo mercado e pelo modelo neoliberal nos processos de escolarização, principalmente no que se refere à classe trabalhadora. Abordamos também a noção de juventude, demonstrando a relatividade e a pluralidade presentes nesse conceito, assim como as formas como tem se estabelecido a formação disponibilizada para o jovem da classe trabalhadora na atualidade.

No segundo capítulo, por sua vez, há uma perspectiva histórica a respeito da educação em nível médio e secundário no Brasil, de forma a propiciar uma contextualização que permite traçar paralelos entre a estrutura e a finalidade inicial do ensino secundário e a sua configuração atual. Retratamos, por meio de uma revisão bibliográfica, alguns dos principais eventos e processos envolvidos na estruturação desse nível de ensino, a exemplo das políticas e medidas desenvolvidas para o cenário educacional, abrangendo sucintamente um amplo período histórico – da educação no período colonial até os dias atuais –, com ênfase nas mudanças ocorridas com o impacto do neoliberalismo a partir da década de 1990.

Ressaltamos que buscar tentar compreender a história do EM noturno no Brasil foi um grande desafio, pois tem sido pouco abordado nos documentos oficiais e nas pesquisas acadêmicas. Segundo Souza e

Oliveira (2020), as discussões que aparecem sobre EM noturno são construídas a partir do EM diurno. Em vista disso, o ensino noturno acaba, na maioria das vezes, sendo uma réplica do ensino diurno, sem que se leve em conta as particularidades dos indivíduos atendidos e dos profissionais envolvidos. O EM noturno é, em sua maioria, frequentado por alunos advindos da classe trabalhadora, em grande parte inseridos no mercado de trabalho e para os quais a relação trabalho-estudo é a base de sua vivência e de suas relações interpessoais, sendo que as mediações da dualidade educacional se refletem de maneira direta e decisiva na vida desses jovens.

No terceiro e último capítulo, retratamos a realidade averiguada no município de Realeza - PR. Para tanto, retomamos historicamente o contexto social e econômico desse município, assim como o aspecto educacional, tanto em termos gerais quanto específicos do EM noturno e sua trajetória. Nesse capítulo, também elaboramos um panorama sobre a escola selecionada, considerando o perfil do jovem trabalhador que frequenta o EM noturno, a partir de suas experiências vinculadas a essa modalidade de ensino e relacionadas ao trabalho. Nesse aspectos, ressaltamos a importância de se pensar em alternativas para a construção de uma escola noturna que atenda de fato às necessidades do jovem, não apenas como mão de obra e peça da grande máquina capitalista, mas como indivíduo pensante e como ser humano em sentido amplo e omnilateral.

Nas considerações finais, sintetizamos de forma breve o conhecimento gerado com esta pesquisa, bem como salientamos alguns aspectos importantes para pensarmos a construção de um EM noturno que seja verdadeiramente comprometido com a formação das juventudes

trabalhadora, não apenas uma adequação da estrutura presente na escola em período diurno, mas sim uma educação que considere amplamente a realidade desses alunos, suprimindo as suas necessidades, atendendo às suas expectativas e ampliando os seus horizontes.

CAPÍTULO I

TRABALHO, ESCOLA E JUVENTUDE NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Neste capítulo, o objetivo foi compreendermos o contexto atual da relação entre trabalho, juventude e escola, o que é fundamental para o entendimento da realidade que se insere o EM noturno. Inicialmente, ainda que de maneira sucinta, abordamos a categoria *trabalho* à luz das obras de Karl Marx, nas quais esse conceito como é considerado como um fator essencial para a existência humana, não apenas no sentido da sobrevivência, mas principalmente no contexto social. Refletimos também sobre as transformações ocorridas no desenvolvimento das relações e da compreensão de trabalho que se instituíram a partir do modelo Taylorista/Fordista e a posterior implementação do Toyotismo, tomando por base a análise executada por Harvey (2008). Essas modificações e a consolidação do capitalismo flexível conduzem-nos à discussão dos efeitos desses processos, tais como a precarização do trabalho assalariado, o crescimento da informalidade e o aumento do EIR. Tais problematizações foram ancoradas nas obras de Antunes (2018), Trindade (2017) e Parenza (2008).

Em um segundo momento, centramo-nos no entendimento acerca da educação, em sentido amplo, abordando a influência que o trabalho e os modos de produção exercem sobre a estrutura da educação como um todo, bem como no contexto escolar, a partir das contribuições de Charlot (1983), de Leontiev (2004) e de Mészáros (2008). As reflexões também se dão na direção do papel que o trabalho exerce como princípio educativo

e as formas como ele determina a estrutura escolar, baseando-nos no que discutem Saviani (1996) e Kuenzer (1989). Além disso, articulamos alguns apontamentos que revelam a influência significativa exercida pelo modelo político neoliberal na forma escolar, por meio do que é apresentado por Ramos (2009) e Laval (2019), a exemplo das reformas e da chamada “pedagogia das competências”.

Em um terceiro momento do capítulo, direcionamos as ponderações para a apreensão do conceito de juventudes, de maneira a desmistificar algumas ideias e apresentar a pluralidade envolvida nele, com base em Dayrell (2003) e Groppo (2017). Também refletimos a respeito do papel do jovem em uma perspectiva voltada para a luta de classes, conforme os estudos de Sanfelice (2013). Outro aspecto discutido diz respeito à forma como a noção de trabalho e as relações de trabalho em si têm se desenvolvido no âmbito da realidade do jovem no contexto do capitalismo contemporâneo, de acordo com as considerações de Antunes (2018) e de Freitas (2018). Finalizamos esse capítulo com apontamentos sobre a educação que o modelo neoliberal tem propiciado ao jovem, com base no que retratam as obras de Estormovski (2021), Motta *et al.* (2018) e Catini (2020), as quais evidenciam uma educação baseada em uma postura voltada para o empreendedorismo e para a meritocracia, que prejudica o desenvolvimento amplo do indivíduo enquanto ser humano.

1.1 O trabalho diante da lógica do capitalismo contemporâneo

Iniciamos esta seção apresentando a compreensão de trabalho

como uma categoria fundamental para formação humana. Para Marx, o trabalho é a atividade pela qual se produz a existência humana, constitui a relação pela qual o homem retira da natureza as bases para a sua sobrevivência e transforma a matéria extraída para suprir as suas próprias necessidades. O trabalho se distingue do esforço animal para subsistência, uma vez que o homem se vale da racionalidade para produzir tanto os instrumentos para a realização do trabalho quanto para a organização do trabalho em si. Em outras palavras, “[...] o trabalho revela o modo como o homem lida, com a natureza, o processo de produção pelo qual ele sustenta a sua vida e, assim, põe a nu o modo de formação de suas relações sociais e das ideias que fluem destas” (MARX, 1983, p.149).

Assim, o trabalho como atividade humana adquire, para além da função básica da sobrevivência, um aspecto cultural e formativo do homem na condição ser social, pois, partindo das formas de organização da atividade laboral, o homem organiza outros setores e aspectos de sua vida. Desse modo, a organização do trabalho se reflete na organização social, como observa o autor:

O processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2011, p. 192).

No entanto, a concepção do trabalho e do processo de trabalho se

altera ao ser inserida na sociedade capitalista e na lógica do capital. A subordinação do trabalho ao capital inclui os mecanismos de exploração de que dispõem os possuidores dos meios de produção. A partir disso, a produção resultante do processo de trabalho já não pertence àquele que o produziu, mas ao comprador da força de trabalho, o capitalista. Os meios pelos quais é efetivada a exploração da mão de obra nessa relação têm se alterado ao longo do percurso histórico, tendo suas características e manifestações transformadas à medida que as condições do processo produtivo também se alteravam.

O capitalismo vale-se de práticas que separam as atividades predominantemente manuais das intelectuais, modelando um sistema de administração diante do qual a iniciativa do trabalhador é descartada como um meio para obtenção de produtividade. Nesse caso, almeja-se uma cooperação e um suposto benefício mútuo entre trabalhadores, além de se reduzir toda forma de saber-fazer do trabalho a tarefas, descritas antecipadamente pelos gestores com instruções de o que e como fazer por meio de instruções repassadas aos demais trabalhadores. Esse sistema, dessa forma, é marcado pela divisão celular das tarefas dentro do processo produtivo, por meio da qual cada trabalhador se fixa ao seu posto de trabalho e à execução da tarefa que lhe foi designada, em geral repetitiva, exaustiva e alienante. Marx (2011), contudo, indaga:

Mas em que consiste a alienação do trabalho? Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só

se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. O seu caráter estranho resulta visivelmente do fato de se fugir do trabalho, como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo. Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro. Assim como na religião a atividade espontânea da fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, reage independentemente como uma atividade estranha, divina ou diabólica, sobre o indivíduo, da mesma maneira a atividade do trabalhador não é sua atividade espontânea. Pertence a outro e é a perda de si mesmo (MARX, 2011, p. 114).

A alienação analisada por Marx, além de se fazer sempre mais evidente, também passa por um processo de aprimoramento por parte do capital, uma vez que, a partir do momento em que o trabalhador já não está ligado diretamente ao seu trabalho e não compreende o processo produtivo em sua totalidade, ele não pode desenvolvê-lo por conta própria. Assim, quanto mais fragmentado e conseqüentemente alienado for o trabalho, mais eficiente será a conformação do trabalhador. Isso se evidencia ao longo da história em diversos momentos, e essa adequação, característica intrínseca do modo de produção capitalista, é crucial para a sua manutenção, considerando a forma como se constitui historicamente.

O capitalismo tem como marca, ao longo do tempo, a existência

de crises, que se originam na configuração do próprio modo de produção e consumo, variando de acordo com a dinâmica entre a oferta e a demanda e outros fatores. Tais crises alteram profundamente as suas estruturas e a sua configuração, refletindo-se na vida da classe trabalhadora por meio dos efeitos causados pelas alterações nas relações estabelecidas entre o trabalho e o capital. É em um cenário de crise e nas alterações por ela ocasionadas que o capitalismo se reinventa e se adequa, passando, em alguns momentos, por transformações significativas que alteram profundamente os paradigmas e as bases da organização do sistema produtivo como um todo.

Para compreender a configuração do trabalho no atual sistema de produção, ao qual nos referimos como capitalismo contemporâneo, precisamos entender as transformações ocorridas no sistema por meio das crises e das suas reestruturações características. Com enfoque no capitalismo contemporâneo, é necessário conhecer as transformações empreendidas a partir de meados da década de 1960, em resposta a mais uma crise do capital, em decorrência da passagem gradativa do modelo de produção Taylorista/Fordista para o sistema de produção flexível e suas implicações. Compreendemos por Taylorista/Fordista o modelo estabelecido a partir das contribuições do engenheiro norte-americano Frederick Taylor, em consonância ao modelo produtivo criado e difundido por Henry Ford por volta de 1913.

O sistema Taylorista de gestão do trabalho, pautado na chamada administração científica (a qual contribuiu significativamente para o modelo Fordista), possibilita ao capital exercer um controle ainda maior sobre os corpos e sobre o “saber fazer” do trabalhador, extraíndo o

conhecimento da classe trabalhadora de forma a reduzir ou limitar seu poder de barganha em face dos compradores da força de trabalho.

Assim, a fragmentação do processo produtivo, que distancia o trabalhador do fruto de seu trabalho, condicionando-o à execução de uma tarefa pouco complexa e pré-determinada, na qual o trabalhador não se identifica, atinge seu ápice no sistema Taylorista/Fordista, sistema que eleva a padronização das tarefas e a sua divisão a outro nível, por meio do chamado “estudo dos tempos e movimentos”, em que uma tarefa executada por um determinado trabalhador era repetida e analisada até que se encontrasse a maneira mais rápida e eficiente de executá-la. Trata-se de um

[...] influente tratado que descrevia como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento (HARVEY, 2008, p. 121).

O sistema Fordista, caracterizado sobretudo pela produção em massa de automóveis, representa algo além de um sistema de gestão do trabalho fabril, caracterizando a subalternização da classe trabalhadora às condições sociais e políticas da reprodução do capitalismo em suas bases industriais. Para isso, pautou-se em um conjunto de práticas que objetivam extrair o maior rendimento possível dos trabalhadores, concebendo o trabalho como uma tarefa ética que assume um tom valorativo e coloca a categoria trabalho como compromisso moral de prestação de serviços e como contribuição à sociedade, sob a premissa de

“fazer a sua parte”. Para além do ideal produtivo, o fordismo instituiu uma espécie de adequação social, e mesmo a jornada de trabalho estabelecida e seu sistema de pagamento (em valor superior à média dos vencimentos à época) tinham como objeto essa conformação, com vistas a

[...] dar aos trabalhadores renda, tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores. Mas isso presumia que os trabalhadores soubessem como gastar seu dinheiro adequadamente. Por isso em, 1916, Ford enviou um exército de assistentes sociais aos lares dos seus trabalhadores “privilegiados” (em larga medida imigrantes) para ter certeza de que o “novo homem” da produção de massa tinha o tipo certo de probidade moral, de vida familiar e da capacidade de consumo (isto é, não alcoólico) e “racional” para corresponder às necessidades e expectativas da cooperação (HARVEY, 2008, p. 122).

Introduzido e difundido no ambiente da Ford Motor Company, o sistema, que prezava pela quantidade de produtos obtidos e não necessariamente com seu valor de venda, representou uma transformação significativa não apenas na maneira como se produz e se explora a mão de obra, mas principalmente na maneira como se via o consumo, fator de extrema relevância.

A contribuição de Taylor, em conjunto com o modelo instituído por Ford, consolidou as bases da estrutura de produção e de consumo de massa na chamada sociedade do automóvel, impactando de maneira profunda a própria compreensão de trabalho que a sociedade da época tinha. As iniciativas desses modelos se estendiam para além do chão de

fábrica, traçando padrões de comportamento que visavam a moldar um ideal de trabalhador, prática repetida ao longo da história.

Embora tenha vigorado por muito tempo, com traços perceptíveis ainda na atualidade, esse modelo esteve também sujeito às crises próprias do capital, o que, a partir da década de 1970, impulsionou o surgimento de alternativas a esse modo de produção. Desse cenário, um novo sistema passou a se estruturar na Toyota Motor Company, o qual ficou conhecido em sua expansão por volta dos anos 1980 como Toyotismo.

O modelo produtivo criado por Taiichi Ohno e Eiji Toyoda, no Japão, baseia-se em sistemas de eficiência, como o *just-in-time*, no qual a produção deve ocorrer conforme o número solicitado de demandas, sem haver a produção de estoques (seja de matéria-prima ou de mão de obra). Nesse modelo, o trabalho do funcionário deve ser flexível, e ele deve conhecer quase todo o processo de produtividade da empresa, pois, ao terminar determinada tarefa, pode ser solicitado em outro setor onde a demanda está maior. Isso evita o acúmulo e atende ao que é de maior necessidade para a empresa, conseqüentemente, o trabalhador não fica com tempo ocioso.

O Toyotismo apresenta em sua configuração traços de continuidade e de ruptura com o modelo Taylorista/Fordista, destacando-se por uma produção vinculada diretamente à demanda e organizada por meio de padrões e mecanismos que lhe permitem produzir com o mínimo de desperdício possível, seja em termos de tempo ou matéria-prima. O resultado disso é a redução dos custos e o aumento das margens de lucro.

No que tange à divisão do trabalho, o Toyotismo designa ao trabalhador a operação de mais de um equipamento, estabelecendo um

estrutura de produção mais horizontalizada, estendendo-se essa horizontalidade aos acordos, às terceirizações e às subcontratações, muito mais frequentes e importantes para a nossa compreensão sobre o impacto dessas práticas no cenário atual, haja vista que fornecem as bases para o chamado sistema de acumulação flexível. Na visão de Harvey (2008),

A acumulação flexível, como vou chama-la, e marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novas, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional (HARVEY, 2008, p. 140).

Outro aspecto característico do Toyotismo que se observa nas formas de relação atual é a chamada “lifoalização”, ou seja, um enxugamento em termos de pessoal, e não somente nesse aspecto, mas principalmente no significado do trabalho em si. Nesse caso, resume-se a mera repetição, o cumprimento de uma tarefa simplória e tão fragmentada dentro da produção que, a partir dela, não se pode abstrair uma relação clara entre o seu fazer e o produto final. O Toyotismo estrutura-se em torno de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os mediante as horas extras, os trabalhadores temporários ou a subcontratação, dependendo das condições de mercado (ANTUNES, 2012, p. 36).

Em virtude do avanço das forças produtivas, as relações atuais são permeadas e definidas muitas vezes pelo advento da tecnologia, que

tem desempenhado uma série de transformações nas dinâmicas que envolvem o mundo do trabalho. O uso de maquinário e de aparatos mais complexos em termos operacionais exige uma gama de conhecimentos distintos daqueles requeridos anteriormente, fazendo com que os trabalhadores, antes considerados qualificados ou experientes, em um novo cenário, já não estejam adequados ou aptos ao exercício de algumas funções. Nesse sentido, cria-se uma massa de trabalhadores pouco qualificados e um grupo substancialmente reduzido super qualificado, capaz de assumir diversas tarefas, o que retira o posto de funcionários menos aptos em termos competitivos.

Essas alterações são gestadas nos paradigmas instituídos na relação de trabalho, como a priorização da flexibilidade e a capacidade de executar múltiplas tarefas em detrimento da especialização, tida anteriormente como uma vantagem competitiva, ou mesmo na valorização da juventude e da inovação, em detrimento da experiência e do tempo de serviço, além de uma desconcentração produtiva, isto é, o aumento da participação de empresas menores no processo produtivo, ainda que de maneira terceirizada e pouco representativa.

O que se percebe, com isso, é uma ampliação do desemprego e uma crescente de subcontratações, seja por meio da terceirização ou por uma flexibilização nos próprios contratos de trabalho. Esse quadro acarreta uma fragmentação e uma desvalorização da classe trabalhadora, além de apresentar uma expansão significativa do trabalho informal. Para Muniz (2022),

A taxa de informalidade do trimestre móvel de março a maio de 2022, segundo a Pnad, foi de

40,1% da população ocupada (ou 39,1 milhões de trabalhadores informais), contra 40,2% no trimestre anterior e 39,5% no mesmo trimestre de 2021. A análise do Dieese destaca que o número de pessoas na informalidade cresceu de 36,9 milhões para 41,7 milhões de pessoas em um ano. Isso representa 41,7% do total de pessoas ocupadas/trabalhando – ou seja, a cada 10 pessoas, cerca de 4 estão na informalidade (MUNIZ, 2022, s/p).

O crescimento nas taxas de trabalho informal ilustra um cenário no qual muitas empresas preferem terceirizar etapas de seu processo produtivo a outras empresas, ainda mais especializadas e focadas em aspectos específicos da produção. Essa opção reduz os custos com a contratação e manutenção de funcionários, uma vez que se aciona a empresa terceirizada conforme a demanda, sem a necessidade do estabelecimento de vínculo empregatício e, conseqüentemente, sem os custos com direitos trabalhistas.

Esse ideal de flexibilização, não apenas do modo de produção, mas principalmente das contratações e das terceirizações, tem ganhado terreno de maneira significativa nos últimos anos. Sabemos que a atual conjuntura do mundo do trabalho apresenta, além da exploração, uma crescente precarização das condições de trabalho, a qual é ilustrada na obra de Ricardo Antunes (2018), *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*, por meio de conceitos como a “uberização” e a “pejotização”, processos em franca ascensão nas relações de trabalho.

Ademais, outro fator de contribuição significativa para esse aumento vem do setor de serviços, que apresenta uma expansão

considerável no número de novas empresas, sobretudo no que tange à categoria de Microempreendedores Individuais (MEIs), composta, entre outros, por indivíduos que prestam serviços pontuais e que, muitas vezes, são trabalhadores não absorvidos pelo mercado de trabalho formal.

Tal constatação vem ao encontro do conceito da “pejotização”, que “trata de uma referência à pessoa jurídica (PJ), que é falsamente apresentada como “trabalho autônomo” visando mascarar relações de assalariamento efetivamente existentes e, desse modo, burlar direitos trabalhistas” (ANTUNES, 2018, p. 29). Além disso, isso reduz a capacidade organizativa das categorias da classe trabalhadora, uma vez que passam a ver os demais trabalhadores de sua área como concorrentes, dificultando a organização colaborativa entre eles.

Essa “pejotização” resulta em uma série de consequências para a classe trabalhadora como um todo, como a perda de direitos fundamentais adquiridos ao longo do processo histórico, o aumento da competitividade entre os trabalhadores e a divisão ainda maior entre eles. Isso se agrava pelos conflitos gerados entre trabalhadores em decorrência das mudanças nas contratações e nas ofertas de vagas, como o conflito geracional que envolve o debate experiência *versus* inovação, ou mesmo o conflito entre trabalhadores com diferentes níveis e formas de qualificação.

Há ainda que se considerar o impacto da política neoliberal, em franca expansão em diversos setores, principalmente no que diz respeito ao discurso midiático, pautado em uma postura meritocrática. Elabora-se uma série de incentivos a essa postura competitiva e principalmente a criação de novas empresas, sob a premissa do empreendedorismo, ideia que tem se difundida cada vez mais por meio de livros, postagens em

mídias sociais e outros canais.

A “postura empreendedora”, veiculada nesse discurso, se encaixa na lógica da acumulação flexível de forma providencial. Se, de um lado, fomenta a criação de novas empresas, facilitando o processo de terceirização, por outro, difunde um comportamento baseado em premissas como a resiliência e a proatividade, que funcionam de modo a conformar o trabalhador e induzi-lo a um comportamento de aceitação dos desmandos do mercado, esforçando -se além do esperado, logo, sendo considerado mais produtivo.

Outro elemento relevante para entendermos o cenário atual do mercado de trabalho é a formação do EIR, composto por uma massa considerável de trabalhadores em situação de desemprego, causado por uma série de fatores, principalmente a ampliação do aparato tecnológico envolvido no processo produtivo. Trindade (2017) observa que,

[...] quando o capital avança na implementação do processo produtivo, inserindo tecnologias, novos métodos de gestão da força de trabalho e novas formas de exploração e acumulação, a classe trabalhadora é expulsa do emprego e do circuito formal da produção de mercadorias (TRINDADE, 2017, p. 227).

Embora seja um fator determinante, devemos ter ciência de que a tecnologia não é o único elemento na formação desse EIR, afinal, há uma confluência de aspectos para que esse “exército” se forme e principalmente para que aumente, como a superexploração da mão de obra, uma vez que se exige um funcionário polivalente. Pode-se, desse modo, unificar funções e reduzir pessoal, isso além do fator ideológico

neoliberal, para o qual a existência de uma mão de obra excedente é vantajosa, eliminando custos com pessoal e ampliando as margens de lucro.

Essa massa de trabalhadores desamparados, em busca de um meio de sobrevivência, não raro, sujeita-se a situações de subemprego, contratações temporárias e a expropriação de direitos trabalhistas. Considerando que a oferta de vagas de emprego é baixa em comparação ao alto número de concorrentes, o trabalhador aceita essa expropriação, acompanhada de uma valorização salarial abaixo do mínimo necessário. Com isso, pode se manter trabalhando e recebendo seu salário, ainda que extremamente reduzido. Parenza (2008) comenta que

A precarização do trabalho está diretamente relacionada ao aumento do assalariamento sem carteira assinada, do trabalho autônomo e do informal, da redução e/ ou ausência de direitos trabalhistas, bem como de suas respectivas implicações na jornada de trabalho e no tempo de permanência no trabalho, nos rendimentos do trabalhador, na possibilidade de acesso aos mecanismos de proteção social e nas condições de trabalho às quais são submetidos cotidianamente os trabalhadores (PARENZA, 2008, p. 35).

Além da piora dos aspectos contratuais e legais, há ainda a precarização em termos estruturais, envolvendo as próprias condições de trabalho a que esse trabalhador atual está exposto, haja vista que, a partir das possibilidades de contratação temporária e sob demanda, a oferta de condições mínimas para o desenvolvimento do trabalho deixa de ser uma preocupação dos contratantes, afinal, uma significativa parcela desses

contratos temporários tem as suas atividades desenvolvidas em ambiente próprio.

As características e as configurações desse modo de estruturação produtiva, cuja base é definida como “flexível”, podem ser explicadas também pelo termo “instabilidade”, o qual contém profundas implicações para o trabalhador. A produção e a contratação determinadas pela demanda geram uma pressão incessante sobre o proletariado, pois não há segurança ou garantias de manutenção do próprio trabalho dentro dessa lógica de “ser o gestor de si mesmo”. Além disso, mesmo nos contratos fixados, em virtude da flexibilização da contratação, os direitos que asseguram o trabalhador passam a ser muitas vezes negligenciados, aumentando a sensação de insegurança e o assombro constante do desemprego e da miséria.

O trabalho, no capitalismo contemporâneo, assume uma nova faceta, para muito além da exploração já bem conhecida pelo proletariado. Para Antunes (2018), ele se configura como uma espécie de “privilégio”, em que mesmo uma vaga para a mais excruciante tarefa é disputada com ardor por aqueles que se percebem desamparados e à mercê da própria sorte em trabalhos temporários, cuja segurança lhes garante o hoje sem a certeza do amanhã, o dia sem a certeza da semana e lhes nega até mesmo o “direito” a se endividar.

A crueldade característica do sistema flexível atinge o trabalhador por inúmeras frentes, cerca-o por todos os lados, conduz seu pensamento e molda a sua atitude ao ponto de ele culpar a si mesmo pelas condições que recebe, sem perceber que, embora o discurso pregue tal ideia, somente seu esforço e sua determinação não serão capazes de

transformar sua realidade. Todo o sistema converge para que essa situação mantenha; enquanto a pobreza e a desigualdade forem vantajosas para o capital, tendem a se agravar.

Nesse cenário, a educação assume papel crucial em ambos os aspectos. Ao passo que transmite as ideias e os moldes necessários para a perpetuação do modelo vigente, também possibilita a apropriação dos saberes indispensáveis para a transformação desse e da realidade como um todo.

Tendo em vista os elementos que já expusemos e na tentativa entendermos o papel que a escola assume no contexto do capitalismo contemporâneo, é essencial refletirmos a respeito da forma como as transformações no mundo do trabalho têm influenciado a educação escolar, especialmente a escolarização da classe trabalhadora, averiguando a maneira como se apresentam as contradições existentes em um ambiente educacional que se faz, ao mesmo tempo, lugar de reprodução e de resistência.

1.2 Escola, mundo do trabalho e formação humana

Ao pensarmos em educação, a primeira imagem que nos vem à cabeça, muitas vezes, é a sala de aula ou o ambiente escolar como um todo. Essa alusão está ligada à ideia de que o desenvolvimento cognitivo está atrelado à forma escolar, relacionando-se a noção de educação a um contexto que depende da instituição. É oportuno, contudo, compreender a construção da educação como um fenômeno social que perpassa por uma série de fatores, pois a educação é “[...] um processo cultural

individual e um fenômeno social” (CHARLOT, 1983, p. 31).

É por meio do trabalho, da educação e da cultura que ocorre a hominização, que se produz o humano no homem. É a partir desses elementos que o ser humano passa a se constituir como ser social, adquirindo as aptidões, conhecimentos e características que o distinguem dos demais animais. O indivíduo crescido no seio da sociedade, ao se apropriar das suas características pela via da educação, pode criar relações que conduzirão a outras transformações, alterando seu contexto social e histórico. Esse acúmulo e essa transmissão na forma da educação possibilitam a continuidade e o avanço sócio-histórico da humanidade.

É preciso enfatizar que, embora a transmissão da cultura e dos demais saberes acumulados por meio da educação seja um fenômeno que abrange a espécie humana como um todo, o desenvolvimento humano não se dá de maneira uniforme; são perceptíveis as diferenças essenciais entre os mais diversos grupos e sociedades existentes em nosso mundo, seja em termos materiais ou sociais. Essas dessemelhanças se mostram dentro de um mesmo grupo na forma da distinção de classes e da desigualdade de condições. Leontiev (2004) salienta que

Essa desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade Econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 2004, p. 293).

Essas distinções influenciam significativamente o processo

formativo do indivíduo, uma vez que, apesar de as criações e de a produção desenvolvida por uma sociedade parecerem disponíveis a todos, e esses tenham as aptidões necessárias para usufruí-las, são as condições materiais que determinam quem poderá ou não se apropriar efetivamente delas.

Outra característica da educação é o seu papel fundamentalmente político, ao passo que é utilizada na conformação do indivíduo. Por esse motivo, as classes dominantes se empenham tão ferrenhamente em controlar o acesso do proletariado à produção de conhecimento e ordená-lo a seus moldes. Nessa direção, é preciso compreender os interesses existentes nas relações sociais que atuam na produção da escola, identificando os objetivos ocultos por trás da organização sistemática e das tarefas que são atribuídas à escola e da condução designada à escolarização.

Essas ações refletem também o pensamento socioeconômico dos governos vigentes, fornecendo a dimensão da centralidade que a escola e a educação como um todo têm no contexto político. Sob a orientação de formar as novas gerações, a escola acaba por ser usada muitas vezes como veículo de reprodução da realidade vigente, não apenas naquilo que transmite como conteúdo programático, mas também naquilo que compartilha como instituição social especializada.

A escola, na condição de instituição mantida pelo Estado e sob a sua tutela, está submetida às condições que o Estado impõe ao seu andamento e a execução de suas tarefas. Esse Estado reflete as condições e as características do modo de produção vigente. A escola, nesse contexto, se torna um mecanismo por meio do qual o Estado transmite às

gerações mais jovens o conhecimento, condicionando-os ao modo de produção vigente e fornecendo os meios para sua adequação ao sistema. Mészáros (2008) argumenta que

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Essa subordinação da educação ao modo de produção é perceptível em diversos momentos durante o percurso da história da humanidade. De acordo com Saviani (1996), a educação como transmissão de conhecimento ocorre na maior parte das sociedades pela transferência dos saberes ligados ao trabalho, desde o artesão que repassa as técnicas de sua profissão ao filho ou aprendiz, até as modernas escolas de formação profissional. A sociedade se altera à medida que se modificam os modos de produção, o que também acontece com as formas de se transmitir o conhecimento e com a finalidade dessa transmissão.

Para a maior parte da população cujo trabalho é a fonte essencial da sobrevivência, a instrução e o aprendizado se dão no fazer laboral em si. Com o desenvolvimento da propriedade privada e a exploração do trabalho externo a si mesmo, surge uma classe que não necessariamente

depende do próprio trabalho para se manter e, com isso, dispõe de tempo ocioso, que pode ser dedicado às funções contemplativas, militares, de organização, em suma, são as atividades intelectuais ou de mando. Essas também se alteram ao longo da história, sem, contudo, deixarem de fazer parte dos exercícios da classe disponente do ócio. A própria palavra “escola”, do grego antigo *scholé*, tem em sua raiz essa noção, pois, em tradução livre, significa “ócio”, o mesmo que “lazer ou tempo livre” (SAVIANI, 1996).

Tal relação entre a educação escolar e a ocupação do ócio pelas classes dominantes se manteve perpassando a Idade Média, período no qual a dominância significava o pertencimento à nobreza, e durante o qual o próprio trabalho, por muito tempo, era visto por essa classe com desdém. Durante esse tempo, a forma de educação predominante permanecia sendo a que se dava por meio do trabalho, o aprender a fazer fazendo, haja vista que os modos de produção e a organização social centrada na agricultura como modo principal de subsistência assim o exigiam.

O modo de produção feudal, predominante durante o período, em seu declínio (no final da baixa Idade Média, por volta do século XV), abriu espaço para o desenvolvimento da atividade mercantil. Como consequência do aprimoramento das técnicas artesanais e manufatureiras, desenvolveram-se os rudimentos da atividade industrial. Além disso, a derrocada do feudalismo resultou em uma modificação das relações sociais, uma vez que o trabalhador, que antes se via na imagem do servo, aprisionado por suas obrigações ao senhor feudal, viu-se agora na posição de trabalhador livre para oferecer a sua força de trabalho.

Essa relativa liberdade trouxe consigo a nova realidade de que o trabalho executado pelo indivíduo já não estava diretamente ligado à sua sobrevivência, mas havia agora um intermediário, o qual, mediante a compra de sua força de trabalho, imprimia sobre ele um ritmo e uma atividade cujo produto era essencialmente externo ao trabalhador.

Com a sobreposição do modo de vida urbano, em decorrência das alterações produtivas que culminaram no surgimento da classe burguesa, as relações de status social sofreram mudanças consideráveis, sobretudo no que diz respeito à estratificação. Assumindo em um primeiro momento um caráter revolucionário, a burguesia defendia o acesso ao saber de forma universal – ainda que considerando as limitações pertinentes à época –, no entanto, essa mesma classe, posteriormente, considerou o acesso à educação por parte dos trabalhadores como dispensável e até mesmo prejudicial ao desenvolvimento do sistema e da produção.

As relações de transmissão de conhecimento passam a se alterar de maneira significativa com a expansão do modo de produção industrial e a sua crescente mecanização. Esse processo exigiu que se instruisse o trabalhador para que entendesse os mecanismos inerentes à operação de parte do maquinário e, principalmente, para adequá-lo ao novo cenário. Com essa necessidade, veio também a preocupação com o conhecimento disponibilizado aos trabalhadores e a contradição inerente a isso.

Ainda que fosse preciso instruir os operários como um pré-requisito para a modernização, também não se podia, por parte da burguesia, permitir que esses trabalhadores, por meio do conhecimento, se emancipassem ou adquirissem autonomia. Assim, o nível educacional transmitido aos operários deveria ser mantido em um padrão mínimo,

restrito ao necessário. Saviani (1996) explica que os

Teóricos da economia política mais perspicazes, que captavam de forma mais objetiva o processo da sociedade burguesa, percebiam que a instrução escolar estava ligada a uma tendência modernizadora, a uma tendência de desenvolvimento própria de uma sociedade mais avançada. Esses teóricos, como Adam Smith, afirmavam que a instrução para os trabalhadores era importante; à medida que os trabalhadores dispusessem de educação básica, se tornavam mais aptos para viver na sociedade, e se inserir no processo produtivo, se tornavam mais flexíveis, com pensamento mais ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna. Adam Smith percebia isso no nível da educação básica. Daí a famosa frase a ele atribuída: "Instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas". Quer dizer, é preciso um mínimo de instrução para os trabalhadores e este mínimo é positivo para a ordem capitalista, mas, ultrapassando esse mínimo, entra-se em contradição com esta ordem social (SAVIANI, 1996, p. 160).

O autor ressalta ainda que essa contradição tende a se agravar conforme o avanço tecnológico se expande e, a partir dele, o conhecimento assume função essencial no modo de produção, passando a configurar em si um potencial material, tornando-se um meio de produção, e isso determina o processo contraditório. O educador brasileiro complementa:

O trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim,

é preciso, mas "em doses homeopáticas", apenas aquele mínimo para poder operar a produção. É difícil fixar limite, daí por que a escola entra nesse processo contraditório: ela é reivindicada pelas massas trabalhadoras, mas as camadas dominantes relutam em expandi-la (SAVIANI, 1996, p. 161).

Como meio para superar o problema da educação para o trabalhador, o capital passou a propor e a instituir uma educação especializada por meio de escolas voltadas especificamente à formação de trabalhadores para exercer determinadas funções. Essa lógica de formação especializada passou a permear todo o modelo escolar, afetando não apenas essa formação direta, mas também influenciando a forma como o conteúdo como um todo seria aplicado. O intuito era evitar que se ensinassem conhecimentos desnecessários à realidade do mercado, impondo uma limitação que, muito além da questão metodológica, tinha caráter político. A esse respeito, Kuenzer (1989) salienta:

Daí a questão ser política, e não metodológica, por depender do tipo de homem que se pretende formar: o que domine apenas "formas de fazer", e, portanto, submisso e dependente de especialistas que conceberão o trabalho externamente a ele, rebaixado à condição de mero executor. Ou o que domine os princípios teóricos e metodológicos que explicam suas ações instrumentais, de modo a dominar um trabalho em sua dimensão de totalidade e ao mesmo tempo exercer sua capacidade criativa (KUENZER, 1989, p. 24).

A exemplo disso podemos considerar os esforços educativos adequados à configuração capitalista do século XX, advindos do modelo Taylorista/Fordista, que favorecia uma formação voltada para a extração

do rendimento dos trabalhadores, os quais necessitavam de uma especialização limitadora, uma qualificação parcelar. Assim, o projeto de educação da época baseou-se em escolas profissionalizantes, uma educação pragmática e uma especialização fragmentada.

Como exemplo da escola constituída por esse sistema temos a “Escola Industrial”, formada por Ford em 1916, na qual o processo de ensino era estruturado em oficinas, incentivava-se o senso de responsabilidade, havia cursos para manutenção de máquinas e os alunos, ao se finalizarem os estudos aos 18 anos, poderiam oferecer a sua força de trabalho, sem contar a existência de escola de serviços para oferecer cursos aos trabalhadores.

Com as transformações vividas pelo modelo produtivo, a escola e o modelo de educação também se alteraram. Pode-se afirmar que a formação unilateral (do Taylorismo/Fordismo) foi substituída, de certo modo, por uma formação polivalente (do Toyotismo). De acordo com Antunes e Pinto (2017), o Toyotismo demandou uma série de qualificações profissionais, educacionais e comportamentais, coincidindo com o advento de uma contestação aos métodos do Taylorismo/Fordismo nos principais países industrializados. Reivindicavam-se mais autonomia aos estudantes, uma flexibilização, estratégias de aprendizagens comunitárias, trocas de experiências e a produção de um conhecimento mais aberto, pela cooperação, pela tomada de decisão e pela capacidade de atuar em uma equipe. Essa descrição vem ao encontro dos interesses do sistema, porém, o que se percebe é que a escola requerida foi flexibilizada, de uma formação volátil e superficial para suprir as necessidades do mercado de trabalho polivalente, multifuncional e

flexível.

Vale ressaltar quem sob a vigência do Taylorismo-Fordismo, as instituições de ensino, sobretudo as de caráter técnico ou profissionalizante, pautavam-se em currículos que primavam pela especialização. Sob a vigência do Toyotismo e sua organização flexível, o ensino deveria ser baseado na desespecialização “multifuncional”.

O alinhamento da estrutura e da organização escolar ao sistema de produção é visível ao longo da história, principalmente no que tange à educação voltada para a classe trabalhadora, a qual, em muitos aspectos, pode ser percebida como uma preparação direta para a assunção de um posto no sistema vigente, o qual nem sempre se traduz em uma ocupação formal.

Em 1980, a instituição escolar passou a ser considerada como uma empresa educacional. A escola ficou submetida à pressão das lógicas sociais e econômicas para se integrar à realidade do sistema capitalista. Nessa perspectiva, foram estabelecidas novas identidades profissionais que descartaram a referência cultural e política. A adoção dessa lógica econômica na escola formou a noção de aprendizagem em eficiência, em desempenho e em competências.

O capitalismo, nesse momento, se colocou como aliado do sistema educacional público, por meio da intervenção do setor privado, com vistas a uma formação que visa à eficiência produtiva do indivíduo, alinhando-o aos interesses do sistema mediante uma formação utilitarista. Para além da estruturação flexível trazida pelo Toyotismo, ainda que em consonância com esse, outro fator decisivo na estruturação da política educacional foi o seu alinhamento ao pensamento neoliberal, o qual tem

ganhado força significativa nos últimos anos, resultando em uma série de transformações e reformas no sistema educativo, com vistas à sua conformação ao ideal por ele estipulado.

Para melhor compreendermos esse processo, é preciso contextualizar o que o neoliberalismo representa, o que requer um entendimento maior desse pensamento. Conforme explicita Anderson (1995), o neoliberalismo

Nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1995, p. 1).

É importante considerar ainda que, em um primeiro momento, o propósito do neoliberalismo era “[...] combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p. 1). A ideologia neoliberal ganhou terreno com a crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1979, cuja recessão foi atribuída por Hayek e seus companheiros ao poder sindical e às reivindicações trabalhistas. Como possível solução, esses apontavam para um fortalecimento do Estado para combater a influência sindical, mantendo, no entanto, um nível parco de gastos sociais, assegurando a estabilidade monetária sob a alegação de

que “o crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos” (ANDERSON, 1995, p. 3).

A partir desse ponto, o avanço alcançado pelo neoliberalismo atingiu uma série de países e se difundiu de forma avassaladora, sendo suas ideias implementadas amplamente nas economias centrais, tais como na Inglaterra, com o governo Thatcher, na Alemanha, com Kohl, ou nos Estados Unidos, com Reagan. Com essa expansão, o pensamento neoliberal se desdobrou em algumas vertentes, dentre as quais se destacam:

A escola austríaca, liderada por Friedrich August von Hayek, o patrono de todo o pensamento neoliberal contemporâneo; A escola de Chicago, personificada em T. W. Schultz e Gari Becker (ligados à teoria do capital humano) e principalmente Milton Friedman (1912-), o grande homem de mídia dessa escola; A escola de Virgínia ou public choice, capitaneada por James M. Buchanan (1919-) (MORAES, 2001, p. 23).

Dessas, a que mais se relaciona com o nosso contexto é a escola de Chicago, tendo em vista a sua influência a implementação da política neoliberal na América Latina, mais especificamente no Chile, por meio dos chamados Chicago Boys, durante a ditadura de Pinochet, o que serviu como uma espécie de experiência para a implantação das medidas em outros países.

Essa visão tem levado à privatização e à mercantilização da educação, tornando-se uma mercadoria oferecida apenas àqueles que podem pagar por ela. Esse modelo tem sido criticado por diversos

especialistas, que argumentam que a educação deve ser um direito universal e não um privilégio para poucos.

A reforma empresarial da educação, que estrutura as reformas educacionais atuais, se baseia nessa visão neoliberal, que preconiza a privatização e a mercantilização da educação. Os reformadores acreditam que a forma mais adequada para consertar a educação seja a iniciativa privada. Por isso, foram elaboradas várias reformas educativas com o intuito de avaliar as condições em que se encontram a instituição escolar e seus níveis de desenvolvimento, exigindo que cada aluno, em cada escola, seja proficiente em testes padronizados de leitura e de matemática; do contrário, a escola sé considerada fracassada, enfrentando o fechamento ou a privatização.

Essa perspectiva de que professores e alunos devem ter definidos os caminhos que seguirão é nominada por Saviani (1996) como “Pedagogia Tecnicista”, a qual avalia a educação pública a partir de testes padronizados, tendo por objetivo controlar os processos para garantir bons resultados. O Neotecnicismo tem a sua sustentação em três pilares: a responsabilização, a meritocracia e a privatização.

Dessa maneira, segundo Freitas (2018), a escola pública passa a sofrer intervenções desses três eixos estruturais, à medida que são manipulados dentro da instituição. A responsabilização consiste em aplicar testes aos educandos para diagnosticar a educação; na sequência, realiza-se uma divulgação pública dos resultados. Caso o índice seja elevado, são oferecidos como bonificação subsídios para a elaboração, para o monitoramento e para o aprimoramento de políticas educacionais. A meritocracia, por sua vez, promove uma seleção entre os estudantes,

pois, dadas as mesmas oportunidades, o que difere é o esforço pessoal de cada um, sendo que, nesse caso, não há comparação de condições. Por fim, a privatização designa a transferência de atividades e responsabilidades do poder público para o setor privado. Nesse processo de parceria e ligação com grupos empresariais educacionais, a educação pública, a partir dessas iniciativas, assume cada vez mais um caráter direcionado para o processo de mercantilização, a fim da obtenção de lucros para os grandes empresários do capital.

Todas as condições já mencionadas geram uma série de fatores prejudiciais à qualidade da educação no Brasil, tais como: o estreitamento do currículo; a pressão sobre o desempenho dos alunos e a preparação para os testes; as fraudes; o aumento da segregação socioeconômica no território e dentro da escola; a precarização da formação do professor; a destruição moral do professor e do sistema público de ensino; a ameaça à própria noção de democracia; e o fomento a uma competição entre profissionais e escolas.

Vale ressaltar que, no pensamento neoliberal, a influência do Estado na economia e no mercado, e a sua atuação mesmo em serviços essenciais, deve ser limitada ao mínimo, quando não anulada. Essa postura tem sérias consequências para o sistema educativo, sobretudo no que tange à instrução e à formação da classe trabalhadora, uma vez que essa depende majoritariamente da educação fornecida pelo Estado ou propiciada por ele por meio de suas políticas públicas.

A concepção de uma cultura escolar abandonar conhecimentos científicos em detrimento de saberes supérfluos e mercadológicos tem origem na influência da comissão Europeia, a *Organisation for Economic*

Co-operation and Development (OCDE) e a *European Round Table of Industrialists* (ERT), visando a conferir para o ensino competências básicas comercializáveis correspondentes às rápidas mudanças econômicas e tecnológicas do sistema capitalista moderno. Acerca dessas organizações, Laval (2019) assevera:

A Comissão Europeia, a OCDE e a ERT têm seguramente uma concepção do que deveria ser a cultura escolar e tencionam influenciá-la quando tiverem ocasião. O que importa não é a qualidade nem a quantidade de conhecimentos adquiridos, principalmente se forem inúteis ou inadequados. O que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda a sua vida aquilo que for útil profissionalmente (LAVAL, 2019, p. 67).

O caminho traçado é o da flexibilização, da desespecialização e da integração a um processo contínuo de adaptação a situações complexas e mutáveis que tornam o cidadão responsável pelo seu papel de aprender para sobreviver ao mercado de trabalho, o qual, conforme já mencionado, encontra-se a cada dia mais precarizado. Há uma inegável relação entre essa precarização e a estruturação do atual sistema de ensino baseado no atendimento a esse mercado que se constrói sobre as bases do neoliberalismo.

O termo formação, nesse caso, passa a ter finalidade profissional; significa que o indivíduo necessita da aquisição de uma cultura orientada pelas competências de formar um trabalhador resiliente e flexível. O autor supracitado complementa:

[...] são inúmeros os textos segundo os quais o ensino deve armar os estudantes com “competências de organização, comunicação, adaptabilidade, trabalho em equipe, resolução de problemas em contextos de incerteza”. A principal competência, a metacompetência, consistiria em “aprender a aprender” para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida profissional (LAVAL, 2019, p. 40).

A OCDE, em 1996, retomou a ideia de que o processo de aprendizagem ocorre a vida toda e que, portanto, o indivíduo precisa formar-se de uma maneira que se favoreça a inovação, a alta produtividade e o crescimento econômico. Logo, “por trás da substituição da qualificação pelas competências está em jogo a substituição da validação do valor pessoal, conferida “mercado do valor profissional” mais flexível e transparente” (LAVAL, 2019, p. 79)

A lógica da pedagogia das competências apresentada por Laval consiste em combinar de forma muito estreita a formação escolar e a formação de mão de obra para as empresas que fazem uso dela, por meio de uma condução explicitamente voltada para a prática e para a aplicação no cenário profissional. Ramos (2009) enfatiza que

A ‘pedagogia das competências’ passa a exigir, então, tanto no ensino geral quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender, explicitação esta que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam (RAMOS, 2009, s/p).

Em vista de sua adequação ao contexto do capital, a pedagogia das competências é caracterizada por uma “concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar” (RAMOS, 2009, s/p). Nesse cenário, a escola passa da lógica do conhecimento para a lógica das competências. A própria definição de competências é permeada por essa lógica, profundamente marcada pelo utilitarismo do mercado, dado que,

Agora, há o entendimento de que a competência signifique o que interessa, fazendo uma leitura da educação ligada a uma visão do mundo, em que ser educado representa um saber fazer ou capacidade para operar e realizar algo que nos torne mais competentes. Com essa linguagem não se questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios. Em resumo, essa nova linguagem ajuda e compromete o educando na construção de um novo conhecimento do mundo e em sua transformação? Essas não são qualidades humanas que interessam aos mercados, tampouco às avaliações e comparações de sistemas educacionais. A competência é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se mostra e se demonstra, que é operacional para responder as demandas que em um determinado momento são feitas para aqueles que as possuem (SACRISTÁN *et al.*, 2011, p. 36).

Vale ressaltar, contudo, que a pedagogia das competências não

tem a sua aplicação limitada ao âmbito escolar, mas propicia a criação de um contexto em que os mais diversos âmbitos são permeados pela noção de competência. A difusão desse cenário é potencializada pelas políticas de órgãos de influência internacional, a exemplo dos relatórios da OCDE, por meio dos quais os governos convidados são conduzidos a corrigir o seu sistema, alinhando-se à noção de competências para a vida real. Laval (2019) observa que

Os programas mudam de significado e se transformam em manuais com objetivo dissecados e explicitados, chegando a ponto de determinar a duração do ensino correspondente e cada objetivo e as etapas a serem cumpridas durante as aulas. [...] Referências de cada disciplina; gênero de exercícios proposto aos alunos dos níveis superior e médio, rubricas de avaliação de competências; critério de julgamento a partir dos boletins, conteúdo dos diplomas são subordinadas à categoria das competências, estabelecendo uma coerência com o mundo das empresas a fim de formar a mão de obra (LAVAL, 2019, p. 83).

Essa lógica comporta uma série de riscos para o estudante, pois prioriza as qualidades empregáveis do jovem ao invés do conhecimento propriamente dito, promovendo, dessa forma, uma desintelectualização e uma desinformação nos processos de ensino e de aprendizagem. Ao impor as noções de competências para a instituição escolar, desvalorizam-se as classes populares, que perdem o sentido intelectual, haja vista que as competências diminuem o conhecimento científico e cultural.

Essa visão vem ao encontro de se tomar a empresa como modelo

para a organização das instituições, sobretudo a instituição escolar. Essa lógica considera que o modelo de gestão empresarial forneceria as melhores condições e possibilidades de desenvolvimento à escola, propondo uma hibridação da lógica econômica com a lógica escolar, formando a noção de aprendizagem ao longo da vida, com uma associação à eficiência, ao desempenho e à competência. Assim sendo, enquadra-se totalmente nos preceitos pregados pelo pensamento neoliberal. De acordo com Laval (2019),

O período neoliberal do capitalismo tende a mudar o vínculo entre diploma e valor pessoal reconhecido socialmente, tornando-o mais frouxo e impreciso. Numa época em que se declara que o saber é um “produto perecível” e as competências, objeto de uma “destruição criativa” permanente, o título escolar e universitário tende a perder força simbólica (LAVAL, 2019, p. 41).

Essa desvalorização do conhecimento acadêmico e socialmente instituído resulta em um agravamento da situação de desigualdade, uma vez que, a partir disso, o reconhecimento e a ascensão social almejada e obtida antes por meio do diploma ficam mais distantes do jovem da classe trabalhadora. Além disso, tal depreciação atende à demanda do capital por um trabalhador qualificado e que, no entanto, não gere maiores custos ao proprietário dos meios de produção. Essa condição traz ainda uma desmoralização da posição dos intelectuais que questionam e criticam o ideal neoliberal, uma vez que, ao se desvalorizar o saber acadêmico perante a sociedade, ignoram-se as posições apresentadas por esses intelectuais.

Assim, podemos perceber como o avanço das forças dos agentes do capital no mundo contemporâneo têm afetado profundamente a formação humana e escolarização. No contexto do neoliberalismo, essa faceta perversa se manifesta em uma intensificação da lógica de mercantilização da educação e do trabalho, que se orienta cada vez mais para as demandas do mercado e para a competitividade.

Nesse sentido, a escola tem sido pressionada a se adequar aos interesses do capital, ao mesmo tempo em que é desvalorizada como espaço de formação crítica e emancipatória. O mundo do trabalho, por sua vez, se caracteriza pela precarização e pela flexibilização, o que conduz a uma fragilização da proteção social e trabalhista.

Como vimos, para sustentar essa lógica do capitalismo neoliberal hegemônico, há uma articulação estratégica que envolve diferentes atores, como empresas, governos e instituições financeiras internacionais. Esses agentes atuam de forma coordenada para implementar políticas neoliberais que visam à maximização dos lucros e à redução do papel do Estado na regulação da economia.

Diante desse quadro, é importante refletir sobre as possibilidades de resistência e de transformação social. Isso envolve a construção de novas formas de organização política e de resistência que possam enfrentar as forças do capitalismo neoliberal e lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

1.3 Escola e formação da juventude sob o capitalismo contemporâneo

Trabalhar com o conceito de juventude nos traz alguns desafios

que envolvem a definição do que se considera como juventude, as características que definem esse termo e como se aborda esse conceito. Assim, ao abordarmos o tema, ressaltamos que não nos referimos à “juventude”, no singular, como um grupo homogêneo e bem definido, mas sim a “juventudes”, no plural, considerando as particularidades e as divergências que o termo abrange. Dayrell (2003) pondera que

Nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser (Salem, 1986), negando o presente vivido. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (DAYRELL, 2003, p. 40-41).

A negação da condição do jovem exposta pelo autor demonstra uma visão estereotipada da juventude, à qual se atribuem características pré-definidas, tais como a indecisão, a rebeldia, a irresponsabilidade e outras tantas marcadas por esse contexto de transitoriedade e de um indivíduo que ainda não ocupou seu espaço no sério e prestigiado mundo dos adultos.

Consideremos, portanto, que a juventude não é algo dado, mas uma construção social em torno de alguns fatores que podem variar

consideravelmente ao analisarmos grupos distintos, em termos etários, sociais, regionais e outros fatores que atribuem características próprias aos jovens.

Para a concepção tradicionalista, ligada ao estrutural-funcionalismo, a juventude se caracterizaria pela faixa etária, em uma espécie de caráter universal. Nesse entendimento, concepção a juventude não se caracterizaria necessariamente pelo que é, mas pelo que virá a ser, pelo que se espera para o futuro. A juventude, partindo do estrutural-funcionalismo, se configura como um período de socialização, no qual o jovem estaria absorvendo e, conseqüentemente, repetindo os padrões sociais aos quais foi exposto, além de se considerar a juventude um período no qual o indivíduo estaria mais propenso a ser levado ao “desvio” ou à “anormalidade” em termos de padrão sociológico.

Para Groppo (2017),

Na primeira metade do século XX, esboçada na Europa e Estados Unidos, a sociologia da juventude concebeu a juventude como momento da socialização secundária, destacando o caráter transitório da condição juvenil, pois que os jovens estariam destinados a ingressar na maturidade. A condição juvenil é aqui marcada como um status inferior, pois o sujeito ainda depende do grupo familiar ou comunitário de origem, ainda que em menor grau em comparação com uma criança. Ao que parece, esse é o único elemento da concepção tradicional de juventude que ainda tem certa permanência (GROPPO, 2017, p. 24).

As características atribuídas por essa concepção levam a uma concepção de juventude um tanto generalista, afinal, deve-se considerar

que, ao se pautar apenas no critério etário e no “não ser” do jovem, mascaram-se distinções significativas entre os diferentes grupos jovens, atribuindo-lhes uma homogeneidade inexistente. Para a classe trabalhadora, a juventude tem uma concepção significativamente diferente daquela do jovem de classe burguesa.

Essa generalização é ainda menos apropriada quando nos referimos aos jovens da classe trabalhadora. A juventude advinda das classes mais baixas é inserida no mercado de trabalho consideravelmente cedo nas mais diversas funções e pelos mais variados motivos, tornando a relação com o trabalho uma das características marcantes dessa juventude. Nesse viés,

A juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo (DAYRELL, 2007, p. 5).

Há uma contradição presente nessa situação em particular. Por um lado, sabe-se que uma parcela significativa dos jovens busca se inserir precocemente no mercado de trabalho com o objetivo de alcançar a autonomia financeira em relação a seus pais e familiares. Tal pressão é ainda mais acentuada pela sociedade do consumo, a qual, muitas vezes, impõe essa condição aos jovens, levando-os a essa necessidade de se equiparar aos demais.

Por outro lado, o trabalho assalariado acaba por usurpar o direito dos jovens à sua própria juventude, impondo-lhes responsabilidades e

metas precocemente em um contexto de profundas transformações psicológicas, estéticas, cognitivas, socioculturais e artísticas. O direito à juventude, às experimentações e ao desenvolvimento pleno é assim atravessado e impactado pela necessidade de trabalho, especialmente em função da condição de classe dos jovens. O jovem da classe trabalhadora, dessa forma, vivencia o dilema de trabalhar para ter condições financeiras de usufruir a própria juventude, as custas de não ter tempo para usufruí-la, em virtude da jornada de trabalho.

Ressaltamos, ainda, que as relações estabelecidas pela juventude nos diversos âmbitos sociais contêm singularidades próprias, como o imediatismo ou uma valorização do presente, que pode ser encarado(a) muitas vezes como irresponsabilidade. Isso está ligado a uma série de fatores, por exemplo, a velocidade com que se atinge um determinado nível de formação, a exemplo do próprio EM, que, há alguns anos, constituía um diferencial formativo em alguns casos, mas atualmente, com frequência, é exigido como formação mínima para que se alcance uma vaga de emprego. Groppo (2016) enfatiza que

A condição juvenil, como relação experimental com o presente, tende a fazer com que as juventudes valorizem mais as vivências do imediato e a espontaneidade, que tendam a considerar como mais ou menos secundária, às vezes até inútil, a experiência acumulada, já que esta é um atributo da maturidade, daqueles que já experimentaram os valores e as realidades e os introjetaram em sua personalidade básica. Atente-se que valorizar a experimentação não significa dizer que a juventude é necessariamente “irresponsável”, no sentido negativo do termo. Significa dizer, sim, que a condição juvenil tende

a fazer com que indivíduos e grupos jovens desvalorizem ou dessacralizem a “sabedoria” acumulada, significa que esta condição tende a fazer com que os jovens valorizem ideologias que enfatizam a “vivência”, a espontaneidade, a ação imediata (GROPPO, 2016, p. 18-19).

Diante disso, é extremamente importante desmistificar os conceitos generalistas do que é a juventude e de como ela se constitui, não apenas do conceito de juventude, mas também das manifestações do jovem como um ser social. Assim, o que se tem são juventudes, grupos heterogêneos em suas particularidades que formam uma noção maior do que é ser jovem. Antes de tudo, é preciso considerar que ser jovem, mais do que uma categoria etária, implica uma noção composta por uma série de fatores, haja vista que se é jovem em um período histórico, em um contexto social, em uma classe, uma cor, um gênero e outros fatores. Desses, concentramo-nos ao contexto social, a saber, as condições que podem determinar que um indivíduo de dada classe social seja considerado jovem; essas podem não ser aplicadas a outro indivíduo de uma classe diferente, uma vez que o acesso a tais condições ocorre de maneira completamente diferente. Assim, “[...] os jovens, as juventudes, não se materializam em uma abstração, mas somente na concretidade de uma situação específica.” (SANFELICE, 2013, p. 69).

A heterogeneidade dessa juventude que chega à escola requer uma desconstrução na concepção de jovem e nas demandas que esses apresentam, haja vista a diversidade não só de gênero, de cor, de etnia, de religião, mas também as múltiplas possibilidades que as inter-relações entre esses elementos produz. Brenner, Dayrell e Carrano (2014) pontuam

que

Todo esse processo presente na sociedade contemporânea tende a fazer com que o jovem se exponha cada vez mais a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes. Enfim, o jovem atravessa instituições, grupos, campos de força e de lutas diferentes. Nesse sentido, podemos afirmar que a construção das identidades é um processo cada vez mais complexo, com o jovem vivendo experiências variadas e, às vezes, contraditórias. Ele acaba se constituindo como ator plural, com múltiplas identidades, produto de experiências de socialização em contextos sociais os mais diversos, dentre os quais ganham centralidade aqueles que ocorrem nos espaços intersticiais dominados pelas relações de sociabilidade. Os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família, por exemplo, são confrontados com outros valores e com outros modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias etc. (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 124).

Tais juventudes, ainda que não homogêneas, são alvo do interesse capitalista, afinal, formar a juventude, adequá-la e conformá-la ao sistema são ações necessárias para a sua manutenção. Essa conformação se dá por meio de instituições como a família, a escola, a mídia e outras, às quais cabe o papel de inculcar nos jovens os valores e as referências da geração anterior. Na ótica de Sanfelice (2013),

Admite-se, com frequência, que certos movimentos das juventudes, aparentemente próprias da identidade de ser jovem, aconteçam

com ares de alguma transgressão, mas de uma transgressão nos limites da ordem que não deve ser abalada (SANFELICE, 2013, p. 72).

Ainda assim, esses movimentos tiveram, ao longo da história, uma importância ímpar para a luta contra a hegemonia do sistema vigente, por meio de resistências e embates que se iniciam em muitos casos no ambiente da escola ou da universidade, espaços nos quais o jovem encontra, por meio do conhecimento, a possibilidade de alterar a própria realidade. No entanto, de acordo com o autor, a imposição feita pelo sistema capitalista limita consideravelmente o alcance e a originalidade dos movimentos de origem juvenil, além de acentuar as distinções entre os grupos de jovens, sobretudo no que diz respeito a grupos de origem social diferente.

Essa distinção se percebe em diversos aspectos, a exemplo da prática do consumo e da cultura criada em seu entorno. Por meio dessa cultura, o jovem, cujas limitações socioeconômicas não lhe permitem estar no mesmo patamar de consumo que os seus pares de origem mais abastada, sente-se frustrado ou pressionado a se enquadrar nesse padrão. Muitas vezes, tenta fazê-lo por meio de alternativas ilícitas, ou simplesmente se isola, tendo a sua sociabilidade afetada por esse modelo, pois o consumo não afeta apenas os itens adquiridos, mas também os espaços frequentados, as experiências vivenciadas e tantos outros aspectos.

Além disso, a formação a qual são submetidos os jovens, conforme já mencionamos, vem ao encontro da acentuação dessa distinção, a partir do momento em que se estabelece a necessidade geral

da formação para o jovem, mas se desenvolve um projeto educativo para aqueles que advêm da classe trabalhadora, e outro distinto para aqueles que pertencem à classe dominante. A educação escolar destinada à juventude assume-se, no contexto do modo de produção capitalista, como um instrumento de formação e de adequação da juventude à lógica do capital. Para Sanfelice (2013),

A educação institucionalizada das sociedades capitalistas se tornou um poderoso instrumento de formação das juventudes. Forma-se, molda-se o cidadão para o trabalho e para o consumo. Forma-se e molda-se o cidadão para a alienação no trabalho e para a passividade conformada nas estruturas da sociedade (SANFELICE, 2013, p. 70).

Esse projeto formativo, destinado à juventude, revela como o capital organizou diferentes estratégias de dominação de classe para obter o consenso, bem como para defender e legitimar seu modo de sociabilidade. O discurso amplamente difundido sobre a formação da juventude em nível médio, na atualidade, especialmente no contexto do NEM, é um exemplo desse processo. Sabemos que a atual conjuntura do mundo do trabalho capitalista apresenta, além da exploração, uma crescente precarização das condições de trabalho, a qual é ilustrada por Antunes (2018) por meio de conceitos como a “uberização” e a “pejotização”, processos em franca ascensão nas relações de trabalho, como já destacamos anteriormente. Tais relações se estabelecem em um cenário marcado pela produção e pela vinculação profissional mais diretamente atreladas à demanda, diferenciando-se com frequência da

produção em série e de massa. Trata-se de um sistema que se estrutura no trabalho flexível, resultando, portanto, em uma rede de subcontratações de empresas ou profissionais por meio de uma terceirização que produz vínculos de trabalho temporários e precários em termos de direitos e de proteção legal. Essa nova configuração resulta na formação de uma parcela distinta do proletariado, o chamado “precariado”, é definida como um

[...] novo contingente do proletariado, largamente vinculado aos serviços, com um traço geracional marcante (juventude) e cujas relações de trabalho estão mais próximas da informalidade, do trabalho por tempo determinado, dos terceirizados e intermitentes, modalidades que não param de se expandir (ANTUNES, 2018, p. 69).

Tais processos encontram solo fértil no atual cenário de definição das políticas educacionais para EM. De fato, essa etapa de ensino está cada vez mais permeada pelos interesses neoliberais, incentivando-se uma postura de competitividade entre os alunos. Para Freitas (2018, p. 114), “[...] no mundo neoliberal, a finalidade educativa da escola é vista como uma “oportunidade” que o aluno tem para “competir” – independentemente das suas condições de vida”. Essa concepção

[...] se associa, portanto, à ideia de “mérito”, de “resiliência na adversidade”: melhorar de vida depende do mérito acumulado, aproveitando oportunidades – algo que pode ser traduzido em “empreendedorismo” e que Chauí (2017) define muito bem como “ser um vendedor de si mesmo” em um livre mercado (FREITAS, 2018, p. 115).

A noção de um empreendedorismo, difundida para os jovens por meio de uma narrativa de positividade, fomenta neles uma responsabilização pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, já que eles são os protagonistas da sua vida. Esses elementos, acrescidos da atual conjuntura econômica e da baixa oferta de emprego formal, contribuem apenas para um aumento no número de subempregos e, conseqüentemente, para o ataque a direitos trabalhistas fundamentais. Assim sendo,

Ao assumir um papel de protagonismo, o estudante passaria a entender sua posição na superação de suas limitações pessoais, mas isso também o afastaria de questionar ausências do poder público ou de exigir sua atuação em problemáticas locais - aos moldes do afastamento do Estado de investimentos sociais esperado pelo neoliberalismo (ESTORMOVSKI, 2021, p. 13).

O discurso neoliberal do sujeito empreendedor vai além do “incentivo” à criação de novos negócios ou do “ser seu próprio chefe”; assume um caráter formador da personalidade do jovem, apresentando-lhe uma série de características a serem desenvolvidas, além de se fomentar um comportamento condizente com o chamado “perfil empreendedor”, que não se limita àquele que criará sua própria empresa, mas principalmente se pauta em torno da resiliência daquele que deve manter esse comportamento mesmo na condição de empregado. Estormovski (2021) complementa:

Não ter vergonha de ocupar posições de baixo prestígio, planejar seus gastos de forma a viver com

sustentabilidade a partir de sua remuneração, conhecer a CLT para entender sua posição como funcionário e manter comportamentos apazíveis ao grupo, sem questionar opiniões adversas e seguindo suas obrigações. Esses comportamentos são trabalhados de forma a reforçar que o sujeito, para conseguir realizar seus sonhos e pôr em prática suas expectativas, precisa estar motivado para enfrentar qualquer obstáculo, mantendo-se estável emocionalmente e suportando as dificuldades impostas pelo contexto. Responsabilizando-se individualmente pelas adversidades, é incentivado a entender a desigualdade como natural na sociedade, possível de ser superada por meio de seu esforço e de sua abnegação (ESTORMOVSKI, 2021, p. 12).

Esse cenário pautado no empreender requer ainda um novo tipo de trabalhador, que deve investir constantemente na produção de si mesmo para que possa desenvolver o maior nível possível de competências e habilidades. Nesse meio,

[...] os jovens, principalmente os de baixa escolaridade, ficam expostos à ideologia do empreendedorismo. Trata-se de educar, ao seu modo, essa massa de jovens trabalhadores, qualificados ou não, para as adversidades que o mercado impõe e manter as condições políticas e sociais necessárias para a reprodução ampliada do capital (MOTTA *et al.*, 2018, p. 317).

Em outros termos, o dever de se qualificar dentro das expectativas do mercado e, mais ainda, o de compreender essas e elaborar um plano, nas condições e recursos próprios, para atendê-las e garantir a própria “empregabilidade”, tornaram-se um “empreendimento” a ser assumido individualmente, uma vez que

Não basta a classe dominante querer ensinar quem trabalha a sacrificar-se e ser amável: pretende ainda transformar autogestão em atributo pessoal. Uma forma organizativa do trabalho coletivo e sem padrão organizada por movimentos anticapitalistas agora pode se tornar um princípio emocional no novo projeto pedagógico empresarial (CATINI, 2020, p. 57).

As competências socioemocionais, tais como a resiliência, a empatia, a criatividade, a resolução de problemas e o trabalho em equipe, em detrimento do conhecimento científico, têm sido um dos pilares do NEM, pregado pela lógica empresarial que permeia o campo da educação de forma invasiva e se faz perceptível nas crescentes parcerias entre o setor público e o privado. Essa realidade tem gerado alterações significativas na estruturação e na gestão das instituições educacionais, por meio de medidas que introduzem o pensamento organizacional das empresas e dos institutos privados ou mesmo cedem a administração escolar a esses entes, promovendo a chamada “publicização”, na qual a escola é “concedida à gestão privada” (usualmente a organizações sociais sem fins lucrativos), porém, continua sendo do Estado. Nesse caso, não ocorre a sua alienação física a terceiros, diferenciando-se assim da privatização, mas se transfere a responsabilidade e se afasta a interferência estatal (FREITAS, 2018, p. 115).

No estado do Paraná, temos diversos exemplos dessa postura, como a privatização da contratação de funcionários, conforme o relato da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE):

[...] em 2021 o Governo demitiu 9.700 funcionários(as) de escola e contratou 13 empresas para “fornecer” trabalhadores(as). O resultado foi que o número de funcionários(as) de escola diminuiu, prejudicando a qualidade do serviço oferecido, e o gasto do Governo aumentou em R\$ 10 milhões por ano. O gasto total chegou a R\$ 422,796 milhões em 2021; quase meio bilhão de reais (BRASIL, 2019, s/p).

Outro exemplo emblemático é a recente divulgação de um edital para a contratação de empresas privadas para auxiliar na gestão de 27 escolas estaduais, divulgado em amplos canais de comunicação e alvo de debates acirrados na Assembleia Legislativa, como observado na publicação feita no site oficial desse órgão:

O Governo do Estado divulgou em outubro deste ano uma proposta para repassar à iniciativa privada a administração de 27 escolas espalhadas por Curitiba e região metropolitana, além de unidades em Ponta Grossa e Londrina. O objetivo do programa, nomeado de “Projeto Parceiro da Escola”, é trazer mais qualidade de ensino para os alunos dessas escolas, uma vez que a parte gerencial e administrativa será gerida por uma empresa parceira. O programa-piloto irá testar a proposta por um período de um ano. Preocupado com a intenção de “terceirização da educação” o deputado Professor Lemos (PT) realizou nesta segunda-feira (07) uma Audiência Pública com representantes do setor, sindicatos, Ministério Público e estudantes para discutir a intenção do Governo, que segundo ele, irá prejudicar a educação paranaense. “Não podemos aceitar isso que o Governo está querendo fazer com a Educação do nosso Paraná. Estão querendo tirar uma responsabilidade que é do Governo e deixar na mão da iniciativa privada que busca apenas o lucro”,

afirmou (PARANÁ, 2019, s/p).

Esse cenário educacional permeado pelos interesses empresariais influenciou de maneira direta e significativa a criação e a implementação de reformas – como a que instituiu o Novo Ensino Médio – que visam a adequar a estrutura da escola como um todo, favorecendo o controle sobre a formação da mão de obra que chegará aos postos de trabalho, condicionando-a à aceitação das imposições advindas da classe dominante. O desenvolvimento das habilidades supracitadas se enquadra de forma conveniente a esse contexto. Essa postura se mostra bastante favorável ao capitalismo, uma vez que, enquanto a exigência que se faz é por uma habilidade ou competência, se reduz a união de trabalhadores por meio de um vínculo como uma categoria trabalhista, por exemplo. Assim, a formação do jovem nesse contexto acarreta, muitas vezes, a acumulação de cursos abrangentes, porém, rasos em termos de conteúdo, tornando-se assim flexível, fragmentada e à disposição do sistema empresarial; em outras palavras, uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho flexível.

Nessa conjuntura, a educação em nível médio, destinada à juventude da classe trabalhadora, esteve e está restrita ao mínimo necessário para a formação do jovem, bem como intrinsecamente ligada ao conjunto de políticas neoliberais e influenciada pelo sistema de produção vigente e pela lógica empresarial, tornando, infelizmente, a escola de EM no Brasil uma tela na qual se reproduzem as desigualdades e as relações de dominação presentes em nossa sociedade. De fato, o EM brasileiro constitui-se como um terreno de disputas por hegemonia, dada

a sua configuração como última etapa da Educação Básica e o direcionamento que esse possibilita em termos acadêmicos e profissionais. Por essa razão, esse nível de ensino tem sido, ao longo dos anos, alvo de numerosas investidas tanto por parte do Estado, por meio de reformas e políticas públicas, quanto por parte da iniciativa privada, mediante uma influência indireta ou mesmo direta na elaboração e na aplicação dessas medidas.

Mesmo que tais disputas possam ter se acirradas nas últimas décadas, elas não são recentes, mas fazem parte da história desse nível de ensino, sendo observadas em diferentes momentos e sob diferentes circunstâncias e configurações, desde o período colonial até as reformas mais atuais. Partindo dessa premissa, pretendemos demonstrar de que maneiras tais embates se evidenciam e como o EM, como conhecemos na atualidade, foi e ainda é moldado por esses processos, especialmente o ensino noturno.

É relevante ainda considerar que, sendo a escola um território em disputa, os sujeitos envolvidos não são meramente passivos com relação ao que lhes é proposto. Como exemplo disso podemos citar as ocupações secundaristas ocorridas em 2016, durante as quais estudantes ocuparam diversas escolas em várias partes do país, estando a maior parte das ocupações situadas no Paraná. Os estudantes se opuseram à Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que propunha a reformulação do EM e a limitação dos gastos públicos por 20 anos. Em 2017, a proposta foi aprovada como a Lei nº 13.415. Apesar de a pauta central dos estudantes não tenha sido atendida, as manifestações mostraram o engajamento e a força desses jovens, pois eles

[...] não foram meros receptores passivos das mudanças que ocorriam no sistema educacional. Foram jovens que, diante do cenário das políticas neoliberais, insurgiram-se. A reforma do ensino médio e a PEC dos Gastos foram o estopim para que os jovens se organizassem e se unissem em torno de uma causa comum (DAVID; MARTINS, 2021, p. 16).

Uma situação mais recente é o movimento de jovens e professores no Paraná que se opuseram à presença da Universidade Cesumar (UniCesumar), bem como as notas emitidas por diversas entidades, incluindo a APP-Sindicato e comunidades científicas, como relata a o comunicado da CNTE:

[...] A APP-Sindicato mapeou ao menos 16 escolas em pé de guerra até o fim de março. A onda de indignação é uma resposta espontânea do alunado à política de terceirização do governo Ratinho Jr. e do secretário Renato Feder. Em três disciplinas do ensino profissionalizante, o Estado substituiu professores(as) da rede por aulas a distância ministradas pela Unicesumar, um dos maiores grupos educacionais privados do país. No modelo, alunos(as) passam seis períodos – mais de cinco horas – apinhados em sala de aula assistindo a uma TV. Na tela, um(a) professor(a) da Unicesumar ministra aulas a dezenas de turmas ao mesmo tempo, sem interação direta com os(as) educandos(as). A “mediação” é realizada por monitores(as) com formação de Ensino Médio e nenhuma capacitação pedagógica. Estes(as) trabalhadores(as) precarizados(as) recebem bolsa-auxílio de R\$ 640 por mês para 20h (BRASIL, 2019, s.p.)

Essa nota relata ainda que a pressão surtiu efeito, fazendo com

que o governo retrocedesse em sua decisão, ainda que de maneira parcial. O recuo do governo, que se deu entre 2022 e 2023, fazendo com que as aulas voltassem a ser ministradas por professores do quadro próprio do magistério, demonstra o impacto da pressão exercida por esses jovens e pela comunidade escolar. Tais resistências também evidenciam a importância de se compreender a escola como um espaço de conflitos e de disputas, onde diferentes atores buscam afirmar as suas perspectivas e interesses. Nesse sentido, é fundamental que se considere não apenas as políticas educacionais propostas pelas autoridades competentes, mas também as resistências e as contestações surgidas a partir da própria comunidade escolar.

Ao analisarmos a escola como um território em disputa, é possível compreender a complexidade dos processos educativos e a necessidade de se levar em conta as múltiplas vozes e perspectivas envolvidas. Dessa maneira, concordamos que

A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflecte a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que ele já foi desencadeado e que é preciso continuá-lo. E esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta (SNYDERS, 2005, p. 109).

Dessa forma, ao considerar as resistências presentes na escola, é possível ampliar a compreensão acerca dos processos educativos e dos desafios enfrentados pela comunidade escolar. Essa perspectiva permite uma análise mais aprofundada das políticas educacionais em vigor e das transformações necessárias para a construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Para tanto, é preciso ainda conhecer e compreender os eventos e influências que moldaram o EM noturno em sua forma atual, a partir de seu contexto de surgimento e das transformações sofridas por essa etapa ao longo da história. Esse movimento analítico, por meio da sistematização de conhecimentos produzidos a respeito do tema, visa a possibilitar a ampliação da compreensão acerca da construção histórica do EM noturno.

CAPÍTULO II

ENSINO MÉDIO, ENSINO NOTURNO: HISTÓRIA, POLÍTICAS E PERSPECTIVAS

Este capítulo se destina a traçar, de maneira concisa, uma cronologia composta pelos principais eventos, medidas e processos envolvidos na criação e na manutenção do EM de forma geral e com especial ênfase no período noturno. O intuito é desvelar as suas raízes históricas e o seu contexto de criação, além de demonstrar como algumas características têm se mantido ao longo tempo e como os processos políticos e os interesses do mercado influenciaram e seguem influenciando profundamente a configuração desse nível de ensino.

Este capítulo está dividido em duas partes. Em um primeiro momento, apresentamos os fatores que constituem o EM em termos históricos, abordando as suas bases e as origens desse nível de ensino, bem como as suas características fundamentais, perpassando os momentos históricos mais significativos e as transformações ocorridas em sua organização. Discorremos também sobre as principais políticas envolvidas na criação, estruturação e configuração dessa etapa educativa, a princípio como um todo e posteriormente com enfoque no EM noturno, em um recorte que abrange, ainda que de maneira breve, as primeiras instituições de administração jesuítica até o período de redemocratização.

Optamos pela contextualização histórica, pois avaliamos que essa tem fundamental importância na compreensão dos fenômenos que conferem ao EM noturno as características que o definem, além de fornecer as bases para o entendimento da influência que o capital exerce

sobre ele. Para tanto, pautamo-nos em obras que discorrem sobre a história da educação no Brasil, a exemplo de Carneiro (2017), de Romanelli (1986), de Aranha (1996), de Maciel e Neto (2006), de Hilsdorf (2012), de Andreotti (2006), de Medeiros (2020), de Andreotti (2006) e em documentos que retratam essa história.

Em um segundo momento, essa contextualização se encaminha para o período posterior à redemocratização, tendo início na década de 1990 e seguindo até os dias atuais, considerando a conjuntura que ocasionou a recente reforma e a instituição do NEM, cujo pano de fundo é a influência das políticas neoliberais nesses processos. Valemo-nos, a esse respeito, tal das contribuições de Anderson (1995), de Moraes (2001), de Oliveira (2011), de Rodrigues (1995), de Moehlecke (2012) e de Lima e Maciel (2018). Destacamos que a questão da dualidade estrutural permeia o texto como uma constante, haja vista a necessidade de se compreender tal conceito, que é recorrente em obras e estudos na área da educação em nível médio, sobretudo quando se trata da relação que essa estabelece com a classe trabalhadora, de maneira que se torna imprescindível à compreensão dessa relação no âmbito do ensino noturno.

2.1 Contexto histórico e políticas de implementação do ensino médio e ensino noturno no Brasil

Aprender as configurações e as nuances que formam o EM no Brasil é uma tarefa complexa, afinal, há uma multiplicidade de fatores envolvidos na história dessa etapa da Educação Básica. No entanto, mesmo se tratando de uma realidade tão complexa, é possível notar que

há uma tendência em sua formação, a qual aponta para a existência de uma distinção entre duas escolas de EM, uma escola para as classes dominante e outra para a classe trabalhadora, uma dualidade com raízes tão profundas na estrutura escolar brasileira.

De acordo com Araújo (2019),

A dualidade é a “marca histórica persistente” de toda a educação escolar brasileira, visível na existência de duas redes escolares principais, uma destinada aos trabalhadores e outra às elites dirigentes. As desigualdades se revelam na nova configuração que assume o Ensino Médio brasileiro que tende a se tornar mais diversificado nas suas formas de oferta, no interior de cada uma dessas redes, agudizando e ampliando as hierarquizações escolares já existentes (ARAÚJO, 2019, p. 17).

Essa marca histórica se faz presente ao longo de todo o percurso da educação de nível médio no Brasil, sendo possível perceber desde o ensino desenvolvido pelos jesuítas uma distinção entre a escola que formava a mão de obra braçal e a que formava a elite. Com as mudanças, as reformas e as transformações ocorridas no sistema de ensino ao longo da história, as nuances dessa relação se apresentam de maneira diversa, permanecendo, no entanto, algumas características similares, como o caráter propedêutico assumido pela escola das elites e a constante precarização da escola profissional para a classe trabalhadora.

A educação formal, nos moldes semelhantes aos que conhecemos atualmente, tem sua gênese no Brasil no período colonial, instaurada e aplicada pela então chamada Companhia de Jesus, dos padres jesuítas. No

intuito de catequizar os povos indígenas, habitantes naturais das terras brasileiras, os jesuítas instituíram normas, técnicas e meios para possibilitar essa tarefa, como a iniciativa de alfabetizar os indígenas, transmitir a cultura europeia e ensinar-lhes ofícios. Foram a partir dos esforços dessa Companhia que se desenharam as primeiras instituições de ensino formais reconhecidas no país. Inicialmente dedicadas à obra catequética, assumiram também a educação dos filhos dos colonos, para os quais a ação educativa ia além do elementar representado pelo saber ler e escrever, destinando-se a uma preparação para o Ensino Superior, que posteriormente atendeu às demandas da ordem jesuítica. Era uma tradição entre as famílias de origem portuguesa destinarem um dos filhos, geralmente o terceiro, ao cumprimento do dever com a Igreja, tradição fomentada e reforçada na prática dos padres, que, por meio do temor que os colonos tinham da instituição religiosa, exerciam forte influência sobre as ideias e as práticas dessas famílias.

Além disso, mesmo os filhos que não estariam fadados ao sacramento da ordem se encontravam sobremaneira sob a influência dos jesuítas, uma vez que era a partir da educação propiciada por eles que os jovens eram preparados para galgar os degraus da formação superior, o que acontecia nas universidades da Europa. A divisão da educação em níveis foi inicialmente determinada pelos padres, sendo baseada em três cursos: Letras Humanas, Filosofia e Ciência (ou Artes), Teologia e Ciências Sagradas, como afirma Aranha (1996).

Essa divisão e a preparação para o ingresso nas universidades nos mostra um esboço do que viria a ser o EM, sendo esse por muito tempo o ponto focal dos esforços jesuítas. A educação era vista pela Coroa como

meio de submissão e de domínio político, e a obra da companhia de Jesus foi amplamente apoiada, mesmo em termos materiais. A influência que a Igreja exercia sobre a população, contudo, passou a representar gradualmente uma ameaça inconveniente à Coroa, o que aumentou consideravelmente em meados do século XVIII, em virtude do crescente poderio econômico e das interferências da Companhia nos assuntos da metrópole. A animosidade se tornou insustentável com a resistência dos povos indígenas das missões em transferir os núcleos das reduções em virtude dos acordos territoriais estabelecidos entre as Coroas portuguesa e espanhola, culminando juntamente com outros fatores na expulsão dos jesuítas das terras brasileiras.

Com a expulsão dos jesuítas, houve uma descontinuidade nas atividades educacionais da Colônia, uma vez que as missões foram abandonadas e houve o confisco dos bens dos padres, entre esses uma numerosa coleção de livros que foram destruídos. Ademais, o sistema de ensino, que tinha como figura educadora o padre mestre, é deixado de lado sem uma substituição direta, algo que ocorreu com a Reforma Pombalina, uma década após.

Outro ponto a ser considerado nesse contexto é a crescente influência do pensamento ilustrado, em franca ascensão na Europa e para o qual a educação tinha papel fundamental na configuração do Estado, cujo influxo exerceu papel fundamental na reformulação do sistema de ensino idealizada pelo Marquês de Pombal, voltando-se para um ensino menos vinculado aos interesses da Igreja e mais aos interesses da Coroa e do Estado, por conseguinte.

Para tanto, era preciso repensar todo o modelo educacional,

desde a estruturação até o currículo dos cursos, uma vez que havia nele um predomínio da visão religiosa, o que se tornava problemático sobretudo com relação à língua e ao ensino da filosofia, ainda essencialmente vinculada à filosofia católica. Para tanto, Marques de Pombal iniciou um processo de reformas substanciais na administração da educação na Colônia.

As reformas propostas, no entanto, se desenvolveram inicialmente a passos lentos, sendo instituído um sistema educacional efetivamente organizado somente por volta de 1776. Essa descontinuidade gerou um atraso no desenvolvimento da educação no país, uma vez que o sistema implantado pelos jesuítas, mesmo que apresentando resultados questionáveis em alguns aspectos, havia instituído uma organização sobre as práticas educativas, algo totalmente revisto ou alterado posteriormente em forma e conteúdo. Maciel e Neto (2006) ressaltam que

As principais medidas implantadas pelo marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de ‘diretor de estudos’ – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio (MACIEL; NETO, 2006, p. 6).

Mesmo que as reformas fossem propostas formalmente em um primeiro momento, a efetiva estruturação do sistema educacional ocorreu de forma gradual, por meio de medidas apresentadas ao longo dos primeiros anos por meio dos alvarás expedidos pelo Marquês, mas que não se efetivaram na prática. É perceptível que há uma priorização em remover a influência jesuítica em detrimento de se fazer a efetiva substituição do sistema de ensino de maneira coerente. Conforme pontuam os autores,

Consegue-se, portanto, verificar a presença, desde muito cedo, de uma característica marcante da Educação brasileira – ‘a destruição e substituição [...] das antigas propostas educacionais em favor de novas propostas’. Assim, constata-se que, de uma maneira geral, no Brasil, não há uma continuidade nas propostas educacionais implantadas. A expulsão dos jesuítas e a total destruição de seu projeto educacional podem ser consideradas como o marco inicial dessa peculiaridade tão arraigada na Educação brasileira (MACIEL; NETO, 2006, p. 8).

Vale ressaltar que as chamadas reformas pombalinas não atingiram apenas a Colônia, mas também se iniciaram de maneira incisiva sobre o sistema de ensino na própria metrópole. É perceptível nessas medidas o direcionamento que se pretende ao alterar a estrutura de ensino, pois, como já mencionado, havia um interesse em fortalecer o Estado português e algumas das medidas evidenciavam isso, ao passo que

[...] mudam-se os programas e os métodos de ensino: em gramática latina, ao invés de focalizar o

estudo da língua, como nos jesuítas, focaliza-se a cultura clássica, a “latinidade”, ou seja, retomam-se os cânones estéticos de clareza, simplicidade, racionalidade e economia do classicismo pré-jesuítico dos séculos XV e XVI (HILSDORF, 2012, p. 20).

Embora as mudanças na Colônia surtiram efeito a passos lentos em termos de estabelecer o sistema educacional, as medidas adotadas na metrópole e a orientação iluminista dessas tiveram significativo impacto sobre o quadro educacional e político brasileiro. As ideias difundidas nas universidades europeias, sobretudo a de Coimbra, circulavam ativamente na Colônia, fosse por meio de alunos formados nas universidades, fosse pela literatura tanto legal quanto clandestina – alguns autores, mesmo iluministas, eram proibidos, por conter um caráter mais subversivo –, por meio de panfletos ou anotações, uma vez que a Colônia nesse período ainda não tinha imprensa.

Dentre as principais contribuições do ideário iluminista para o sistema de ensino brasileiro estão a estatização da educação de nível secundário e superior, ainda que não de maneira exclusiva, e a primazia pelo ensino voltado a uma formação utilitária e profissional, o que foi mantido e intensificado nas ações de Dom João I, quando da vinda da família real para o Brasil em 1808.

A chegada da família real, em si, constituiu-se em outro ponto chave na educação brasileira, uma vez que essa mudança resultou em uma série de transformações nos cenários cultural, político e educacional. Com relação a esse último aspecto, destaca-se a fundação de bibliotecas e principalmente universidades, as quais eram proibidas de serem

instaladas na América Portuguesa até então.

Com o deslocamento da Corte, surgiu a necessidade de se garantir a formação necessária aos jovens que a compunham, além de suprir a demanda por juristas, médicos e outros profissionais. O vultoso investimento não se restringiu à educação, mas também foi destinado uma série de outros setores visando a tornar a Colônia um lugar aceitável para a nobreza de Portugal. Esse cenário se alterou consideravelmente quando, em razão das pressões e tensões políticas, Dom João VI regressou a Portugal e a regência foi assumida por seu filho, Dom Pedro, que, em 1822, declarou o Brasil como Império independente de Portugal, processo legitimado em 1825, acompanhado de fortes impactos sobre a educação. Conforme relata Carneiro (2017),

O ambicioso projeto nacional do império brasileiro envolvia, dentre outras coisas, um sistema nacional de educação pública, o qual seria, porém, preterido em favor de outras necessidades da nação emergente, como a consolidação da economia. O resultado dessa desconsideração foi um cenário de poucas escolas, geralmente instaladas em prédios pouco adequados para o número de alunos que deveria ser atendido (CARNEIRO, 2017, p. 81).

A precariedade do sistema estabelecido ia além da questão estrutural, pois frequentemente faltavam professores qualificados para o exercício da profissão. Seguindo o disposto pela Constituição de 1824, o Ensino Primário ficava a cargo das províncias, as quais dispunham em maioria de recursos insuficientes para suprir a demanda educacional, o que se refletia negativamente nas condições de aplicação desse ensino. Em se tratando do Ensino Secundário, esse era acometido de problemas

essencialmente semelhantes, estando também a cargo das províncias e carecendo de recursos para a adequação da estrutura e pagamento de profissionais, além de outras mazelas. Dessa forma, o Ensino Secundário

[...] era essencialmente propedêutico, ou seja, dirigido para o ingresso no ensino superior, não havendo preocupação com a formação integral ou mesmo erudita do aluno. Havia cursos técnicos e normais (dirigidos para a formação de educadores), mas estes atingiam poucos alunos e muitas vezes dispunham de poucos professores e instalações inadequadas (CARNEIRO, 2017, p. 81).

Tendo em vista o insucesso da descentralização provocada pela atribuição às províncias, ocorreu uma tentativa de centralização com a criação do Imperial Colégio Pedro II, em 1937. A partir de então, estabeleceu-se que somente essa instituição teria autonomia para examinar e conferir o título de bacharel, necessário ao ingresso no Ensino Superior. Essa medida intensificou a posição propedêutica dos cursos secundários provinciais, uma vez que esses passam a estabelecer como meta a aprovação no exame, deixando ainda mais de lado a formação humana e mantendo o foco nos conteúdos exigidos, além de terem que se adequar aos livros didáticos e aos demais materiais, aproximando-se do patamar do Colégio Imperial.

Para além da questão estrutural, é importante considerar que o contexto social do Brasil Império dificultava o desenvolvimento de um sistema educacional sólido, afinal, o cenário era de uma política que delegava funções às províncias, ao mesmo tempo que centralizava a captação de recursos, deixando essas sem os devidos meios para o

cumprimento de tais funções. No que se refere ao ensino noturno,

[...] as primeiras notícias acerca da existência de ensino noturno no Brasil, datam do tempo do império. Nos registros de primitivo Moacyr (1936, 1939) encontram-se dados de que entre 1869 e 1886, escolas noturnas para adultos funcionavam em diversas províncias do país esses cursos estavam relacionados, já naquela época, aos adultos analfabetos, que não tinham acesso à escola em idade própria e que não tinham tido possibilidade de frequentar as aulas no período diurno, por estarem trabalhando (TOGNI; SOARES, 2007, p. 62).

Além disso, há que se considerar que a população brasileira no período era essencialmente rural e composta, em grande parte, por escravos, ao mesmo tempo que contava com uma elite letrada, amplamente influente no âmbito educacional, estava sujeita à influência dos senhores de terras. A insatisfação com a administração ultrapassava o âmbito da educação, cenário que contribuiu significativamente para o fim do Império e para a Proclamação da República, em 1889.

Com a mudança na estrutura política e organizacional, diversos setores da sociedade passaram por significativas transformações. A educação, contudo, de maneira geral, parecia carecer dos mesmos problemas. As mudanças no âmbito educacional aconteceram de maneira tardia e, em um primeiro momento, manteve-se a estrutura vigente no período imperial. Como enfatiza Carneiro (2017),

Embora esforços de caráter oficial tenham sido feitos no início do período Republicano, a maioria das escolas continuaria a operar em condições

precárias, com professores mal preparados e mal remunerados, enquanto a educação formal completa permaneciam uma forma de luxo, acessível principalmente às elites (CARNEIRO, 2017, p. 90).

Uma das principais influências para o pensamento republicano foi, sem dúvida, o Positivismo, de Auguste Comte, algo evidenciado no lema da bandeira nacional e em outros inúmeros aspectos da sociedade do período, como salienta Hilsdorf (2012):

A educação pelo voto e pela escola foi instituída por eles como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, e assim oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano: a prática do voto pelos alfabetizados e, portanto, a frequência à escola que formaria o homem progressista, adequado aos tempos modernos, é que tornariam o súdito em cidadão ativo (HILSDORF, 2012, p. 60).

Tais influências, aliadas ao processo de transformação pelo qual passava a sociedade do período, contribuíram para a consolidação da ideia de que a educação seria o meio para o crescimento e a solução para os problemas da sociedade. Todavia, ao mesmo tempo em que se propagava a necessidade da educação pelas elites letradas, havia o interesse por parte delas na manutenção do status social. Assim sendo,

[...] o projeto republicano pensa e oferece a escola nos moldes dos cafeicultores, antes que outras diferentes camadas sociais a reivindicassem nos seus próprios moldes; propõe ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites “condutoras do processo” e reivindica

ampla educação popular (HILSDORF, 2012, p. 61-62).

É válido ressaltar que essa ampla educação popular não significou acesso democrático ao ensino, haja vista que, mesmo sendo um período de inovações, o ideário da época era extremamente conservador, o que tornava o alcance dessa educação bastante reduzido. As ideias positivistas ocasionaram ainda uma significativa transformação na estruturação do conteúdo escolar da primeira República, direcionando os estudos para métodos mais empíricos, valorizando a ciência e a experimentação, em detrimento da metafísica das escolas regidas pelas ordens religiosas, tanto católicas quanto protestantes.

O distanciamento entre administração pública e a Igreja se consolidava ainda na adoção, ao menos formal, da laicidade do Estado, deixando o Brasil de ser um país católico para tornar livre o culto de todas as crenças religiosas. Essa mudança coadunava-se a uma recém-implantada política de acolhimento aos imigrantes, a maioria protestantes luteranos.

Outro aspecto a ser destacado, ao avaliarmos a educação até esse período, refere-se à constatação da dualidade presente na educação ofertada pelos jesuítas, em que se verifica a divisão entre a escola básica na obra catequética e aquela que prepararia para a assunção das funções nobres. Essa dualidade se manteve posteriormente, à sua maneira, no modelo proposto por Pombal, observando-se durante o Primeiro Império a conservação de uma distinção entre a instrução aos pobres e a educação das elites. Como se vê, a educação no Brasil se construiu em cima da dualidade educacional. Concordamos com o Araújo (2019), ao afirmar

que a dualidade educacional pode ser compreendida

[...] como fenômeno social decorrente da dualidade estrutural, própria de uma sociedade dividida em classes e tendo, no capitalismo, duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. É essa divisão social do trabalho que produz essencialmente dois tipos de educação, uma de caráter instrumental e rudimentar, destinada aos indivíduos que tendem a desenvolver atividades laborais simples, e outra de bases científicas mais sólidas e culturais amplas, destinada aos indivíduos que tendem a exercer papéis de liderança na sociedade (ARAÚJO, 2019, p. 13).

Durante a instauração da Primeira República é que essa dualidade se tornou ainda mais palpável, haja vista que o novo modelo político ampliou a demanda por educação, mesmo que pela instrução básica. No entanto, tendo a consciência da reivindicação pela educação, a proposta dos republicanos visava a manter o acesso da população à educação em um nível que não representasse riscos ao *status quo*. Hilsdorf (2012) salienta que,

Nesse sentido, a proposta republicana partilhava, com as demais, certas tendências da época: ser oferta antecipatória, na medida em que a escola era pensada como parte de uma totalidade, de um projeto político que se antecipava às reivindicações de outros setores da sociedade; ser dualista, pois, embora fosse preciso fornecer ensino a toda a sociedade, não se tratava de oferecer todo o ensino para toda a sociedade; ser preocupada com a extensão da escola elementar, reivindicando a alfabetização das massas (HILSDORF, 2012, p. 61-62).

Embora houvesse uma ampliação no acesso à educação e uma certa preocupação com a qualidade do que era transmitido, a estrutura e a formação dos professores eram insuficientes, tendo em vista que não havia requisitos formais de uma instrução superior para a seleção dos professores responsáveis por ministrar as aulas, o que fica visível no artigo 1º do Decreto nº 981 de 1890:

Art. 1º E' completamente livre aos particulares, no Districto Federal, o ensino primario e secundario, sob as condições de moralidade, hygiene e estatística definidas nesta lei. § 1º Para exercer o magistério particular bastará que o indivíduo prove que não sofreu condenação judicial por crime infamante, e que não foi punido com demissão, de conformidade com o disposto no art. 63 do presente decreto. Para dirigir estabelecimento particular de educação será exigida esta mesma prova e mais o certificado das boas condições higienicas do edificio, passado pelo delegado de hygiene do districto (BRASIL, 1890).

As transformações significativas no campo da educação se desenham principalmente a partir de meados dos anos 1920 com o início dos movimentos em prol da divulgação e da implementação da chamada “Escola Nova”, que trouxe importantes reformas no sistema educacional, sendo tratada por muitos autores como um divisor de águas na educação Brasileira, isso somado a um cenário de profundas modificações sociais. O “manifesto dos pioneiros da educação nova” está diretamente relacionado ao movimento da Escola Nova crescente na época, iniciado pelo suíço Adolphe Ferrière (1879-1960). De abrangência internacional, o manifesto instituiu uma série de parâmetros e alterações no modelo

educativo, dentre elas:

1 - A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudo, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades. 2 - A educação deve ser uma só, com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única, sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais. 3 - A educação deve ser funcional e ativa, e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade da educação. 4 - Todos os professores, mesmo os de ensino primário, devem ter formação universitária (ARANHA, 2006, p. 137).

Para compreender o impacto dessas propostas, é preciso analisar o cenário em que elas se apresentam. Insurgências internas aliadas à insatisfação com a política oligárquica praticada e à pressão popular para uma nova constituição abalaram significativamente o cenário político da época, culminando na instauração do governo provisório e posterior eleição democrática de Getúlio Vargas. O governo de Vargas trouxe inúmeras mudanças no cenário brasileiro; durante o período em que esteve no poder, ele modificou a constituição, criou ministérios como o da saúde, do trabalho e da educação, além de interferir diretamente nos Governos Estaduais.

Durante o governo provisório, o Brasil enfrentava os reflexos da grave crise de 1929. Como o país dependia diretamente da exportação do

café, ficou abalado com queda dos preços. Nesse momento, para minimizar os “estragos”, o governo ordenou a queima das sacas de café não comercializadas, a fim de reduzir a oferta e de controlar os preços, o que gerou muitas controvérsias. O episódio se tornou um marco divisor entre a velha e a nova república, uma vez que demonstrou a fragilidade do sistema econômico essencialmente agrário do qual o país se via totalmente dependente, e a partir disso passou-se a aumentar os investimentos na indústria, alterando as relações e a essência da elite econômica, criando uma demanda por formação no país. Andreotti (2006) salienta que

Essa recente modernização capitalista no Brasil trouxe a expansão de novas camadas sociais e abriu possibilidades de mobilidade social na estrutura de classes da sociedade brasileira, com a ampliação do mercado de trabalho e do mercado consumidor (ANDREOTTI, 2006, p. 3).

As pessoas que antes moravam no campo começaram a migrar para os grandes centros urbanos em busca de uma nova oportunidade de trabalho, e muitas acabavam ficando à margem da sociedade, pois, em sua maioria, nunca tiveram acesso à escolarização; ao chegar na cidade, não conseguiam empregos nas indústrias ou áreas afins. Diante desse cenário, ocorreu a formulação da Constituição de 1934, por meio da qual foram implantadas as propostas do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em virtude principalmente da pressão exercida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), o que acarretou, entre outras medidas, na instauração do ensino gratuito e para todos, ao menos em termos formais.

Em 1937, com a elaboração de nova Carta Constitucional, houve um significativo retrocesso com relação ao ensino público, uma vez que esse, que era tido pela Constituição anterior como dever do estado, assumiu no novo texto um caráter complementar ao fornecimento da educação particular, como se nota em seu artigo 129:

Art. 129. A infância e a juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus grãos, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionaes (BRASIL, 1937, p. 33).

Tal evento modificou consideravelmente a educação brasileira, fazendo prevalecer, por meio da instituição do ensino profissional, um modelo elitista, por meio do qual o acesso ao Ensino Superior ainda era extremamente restrito. A porta de entrada para os mais desfavorecidos pelo sistema se dava por meio do ensino profissional, que detinha a função de preparar os jovens para o mercado de trabalho e para o exercício de funções especializadas em que os salários pagos eram mais baixos. Assim, o Ensino Secundário “[...] era voltado para uma minoria, sendo está praticamente a única modalidade que permitia o ingresso em cursos superiores, o ensino técnico comercial era direcionado para as classes mais baixas” (MEDEIROS, 2020, p. 7). No entanto, é preciso considerar que

Nos anos 1940, já sob o Estado Novo, novas reformas foram postas em vigor e o ensino

secundário passou a se organizar em dois ciclos, da seguinte forma: um ciclo ginásial e um outro, subsequente, dividido em clássico e científico, mantendo a estrutura propedêutica e aristocrática do modelo propedêutico. As classes populares não tinham tempo ou condições financeiras para o ensino secundário, uma vez que precisavam trabalhar de imediato, após o ciclo ginásial (SOUZA; OLIVEIRA, 2020, p. 479).

Outro aspecto que deixa visível a dualidade e a postura elitista desse modelo é a seletividade das escolas disponíveis à época em relação às escolas secundárias, como indica Andreotti (2006):

A maioria das escolas secundárias, destinadas a crianças e jovens de 12 a 18 anos, até meados dos anos 40, pertencia à iniciativa privada e seu programa apresentava vasta abrangência de conteúdo, um sistema rígido de avaliação e a obrigatoriedade de um exame de admissão, afastando boa parte da população que não se via representada nessa escola, o que não deixava dúvidas sobre o caráter elitista desse grau de ensino e o aspecto seletivo da trajetória escolar (ANDREOTTI, 2006, p. 6).

Esse cenário foi posteriormente reformulado de forma gradual, por meio da implementação das “Leis Orgânicas da Educação”, movimento iniciado pelo então ministro da educação Gustavo Capanema, o que fez com que a iniciativa ficasse conhecida como “Reforma Capanema”. Por meio dela foram implementadas outras modalidades de cursos técnicos, criando-se instituições de ensino, tais como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Nessa modalidade, não se permitia o

ingresso em universidades, porém, as próprias indústrias poderiam desenvolvessem suas escolas. Por conta da preocupação com os altos níveis de analfabetismo brasileiro, foram criados projetos para a Educação de Jovens e Adultos.

É pertinente ao nosso tema apresentar as modificações empreendidas por essa reforma ao então denominado Ensino Secundário, decorrentes da Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada em 1942 e que propôs uma reorganização nas premissas desse nível de ensino. De acordo com Romanelli (1978),

[...] o artigo 22 reestruturava o ensino da seguinte forma: um primeiro ciclo, que se chama ginásial, e um segundo ciclo, subdividido em clássico e científico. assim pois este último ciclo [...], estivera subdividido em três, passava agora a constituir-se de dois cursos apenas, os quais não apresentavam pelo currículo nenhum caráter de especialização (ROMANELLI, 1978, p. 157).

É importante ressaltar o quão perceptível se dá a dualidade na educação a partir dessas medidas, considerando que se intensificou o caráter propedêutico do Ensino Secundário. A criação e a ampliação do ensino técnico profissional relegaram os jovens da classe trabalhadora a frequentarem essas modalidades como forma de assegurar um espaço no mercado de trabalho, estando ainda as universidades destinadas à formação da elite, daqueles que assumiriam as posições dirigentes.

Além disso, o tempo de formação, tanto para o ensino técnico quanto para o médio regular, era o mesmo, o que fazia com que os jovens da classe trabalhadora em geral, devido à necessidade de ingressar logo

no mercado de trabalho, optassem pela modalidade de ensino profissional, uma vez que essa os qualificava para o trabalho fabril ou comercial de maneira mais rápida. Embora o governo, por meio do texto constitucional e da propaganda, vinculasse o ensino, sobretudo o médio, a um caráter cívico e nacionalista, é perceptível nesse momento de expansão da indústria o quão atrelada estava a educação ao contexto econômico do país, e o quanto os investimentos e medidas em educação se direcionavam ao suprimento da mão de obra necessária para sustentar o desenvolvimentismo instaurado.

Em 1946, com a redemocratização, elaborou-se uma Nova Constituinte, agora por meio de representantes democraticamente eleitos. Esse documento descentralizava a responsabilidade pela educação, permitindo que os estados e o distrito federal organizem seus próprios sistemas de ensino. A carta também definiu um investimento mínimo na área da educação por parte da União e dos estados, como estabelece o artigo 169: “Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946, p. 291).

Com isso, cada estado teve autonomia para desenvolver seus próprios sistemas de ensino, desde o primário até a graduação. O investimento proposto, contudo, não ocorreu efetivamente na prática. As medidas trazidas pela Constituinte de 1946 – fortemente inspirada na Constituição de 1934 –, porém, deram início aos debates em torno das Diretrizes e Bases da Educação, o que se traduziu posteriormente na forma da primeira Lei geral da educação nº 4.024, de 1961. Em virtude

da recente democratização, a persistência do analfabetismo se tornou um problema ainda mais sério, pois era necessário ampliar a população votante, intensificando-se os esforços em torno da alfabetização. Além disso, houve um aumento na demanda por educação, fazendo surgir a proposta do ensino noturno, destinada a atender os jovens e as crianças que já se encontravam inseridos no mercado de trabalho.

A procura por esse ensino noturno se ampliou à medida que a indústria começou a exigir como pré-requisito para a contratação. No entanto, mesmo diante desse aumento na demanda pelo ensino noturno, o investimento permanecia o mesmo e a qualidade se resumia a uma cópia do ensino diurno, sem qualquer adaptação ou adequação.

Portanto, a escola de EM noturno surgiu inicialmente de uma necessidade de se educar os trabalhadores, que não podiam frequentar a escola em período diurno, em virtude de suas atividades laborais. Esse quadro, todavia, se alterou e a escola noturna passou a atender a uma necessidade de continuação dos estudos de uma população que via na educação uma possibilidade de ascensão social. Essa necessidade, convertida em uma exigência da população, fez com que, em meados da década de 1950, houvesse uma expansão significativa do número de escolas que ofertavam o nível médio em geral e, em muitos casos, no período noturno.

A ampliação da rede de escolas secundárias foi dirigida por interesses estranhos à educação. No ensino público, a localização de novas escolas foi certamente orientada para as regiões que garantiam maior rendimento eleitoral: pequenas localidades do interior e bairros periféricos das grandes cidades. Em tais locais, a reivindicação era mais

intensa, seja pela inexistência de escolas nas imediações, seja por que a situação econômica da população não permitia a matrícula em escolas particulares (CARVALHO, 2001, p. 28-29).

É preciso considerar, portanto, que essa expansão, tendo em vista objetivos eleitorais, ampliou somente o número de escolas e turmas, tornando o acesso à educação superficial, como ressalta Carvalho (2001), não sendo considerados nesse processo fatores essenciais à qualidade da educação ofertada nessas instituições escolares. Formou-se, desse modo, um cenário em que a escola de EM noturno se constitui como uma extensão de outras escolas que ofertavam outros níveis de ensino, funcionando muitas vezes no mesmo prédio e ocupando uma posição secundária, não raro, vistas como obstáculo pelos gestores da instituição anteriormente instalada.

Além da questão estrutural, estabeleceu-se ainda uma condição na qual os professores que trabalhavam nessa escola se encaminhavam para uma terceira jornada de trabalho. Assim, a documentação e o planejamento referente às ações pedagógicas não englobavam as particularidades desse ensino e não levavam em consideração a distinção entre os alunos dos diferentes períodos. Isso não significa, contudo, que o tratamento dado aos alunos do ensino noturno fosse o mesmo que aos alunos do período diurno. Estudos anteriormente realizados sobre o EM noturno, como o de Carvalho (2001), apontam para uma prática pedagógica que vê o jovem do período noturno como um trabalhador marcado pelo cansaço, o que leva a uma suavização das exigências a ele aplicadas, tanto no âmbito intelectual quanto no âmbito disciplinar.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em

1961 aconteceu após ampla discussão em torno de diversos pontos do texto, a exemplo da gratuidade do ensino e do investimento de verbas públicas na educação, colocando esse tema no âmbito da disputa público/privado. As primeiras propostas do que se tornaria a LDB de 1961 surgiram ainda em 1948, com um anteprojeto apresentado pelo ministro Clemente Mariani, que, entre outras medidas, reacendeu a discussão a respeito da centralização do ensino. O projeto sofreu forte oposição do anterior ministro Gustavo Capanema, sendo deixado de lado e discutido novamente somente em 1955, por meio do deputado Carlos Lacerda, que propôs um substitutivo ao projeto de Mariani. Lacerda revisou e reapresentou substitutivos² até que a aceitação de sua proposta, baseada na premissa da “liberdade da família” quanto à instrução dos filhos, defendendo uma posição voltada para a expansão do ensino privado.

Os longos debates e as disputas ideológicas em torno da LDB, que se concentravam, inicialmente, em torno da centralização e, posteriormente, do ensino privado, deixavam aparentemente de fora a discussão sobre a democratização do acesso à educação por parte das famílias mais pobres. Quando isso foi incluído na pauta de debates, o

² O substitutivo Lacerda foi aprovado como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961), nos termos propostos de apoio à iniciativa privada, sem alterar a organização existente desde Capanema (1942), exceto pela proposição de currículos flexíveis e de mecanismos democratizantes do tipo possibilidade de aproveitamento de estudos entre o ensino técnico e o acadêmico. Ao facilitar a expansão do ensino privado, principalmente para os níveis secundário e superior, ao oferecer-lhes subsídios na forma de bolsas de estudo e auxílio na manutenção da infra-estrutura dessas escolas, ao tratar da expansão do ensino em termos de incentivo à escola privada sem alterações importantes no ensino público, ficam evidentes os limites do liberalismo democrático representado como inspirador da nova Lei, o qual definia ideologicamente o período (HILSDORF, 2012, p. 111).

enfoque quase que exclusivamente foi sobre a questão do combate ao analfabetismo, mesmo que sem resultados concretos. Conforme é ressaltado por Romanelli (1978), a LDB ignorou as exigências da educação popular, propagando um modelo ultrapassado, forjando uma imagem de combate ao analfabetismo a qualquer custo, mesmo que os resultados disso fossem superficiais. A consequência foi a defasagem do sistema educacional em relação ao desenvolvimento econômico.

Aranha (2006) acrescenta que,

Quando a Lei nº 4.024 (LDB) foi publicada em 1961, já se encontrava ultrapassada, porque, nesse meio tempo um país semiurbanizado, com economia predominantemente agrícola, passara a ter exigências diferentes, decorrentes da industrialização. Embora o anteprojeto da lei fosse avançado na época da apresentação, envelhecera no correr dos debates e do confronto de interesses (ARANHA, 2006, p. 335).

Nesse mesmo período, surgiram iniciativas advindas de movimentos e organizações de caráter popular, as quais imprimiram significativas contribuições para o acesso da classe trabalhadora à educação e à cultura. Ghiraldelli Jr. (1990) considera que,

Entre a efervescência ideológica dos primeiros quatro anos da década de 60, cresceram organizações que trabalharam com a promoção da cultura popular, a educação popular, a desanalfabetização e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais. Os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), e o Movimento de Educação de Base

(MEB) foram os grandes protagonistas das ações de várias tendências e grupos de esquerda preocupados com a problemática cultural das classes trabalhadoras (GHIRALDELLI JR, 1990, p. 120-121).

É importante observar que esses movimentos, embora apresentassem objetivos em comum, estavam ligados a diferentes grupos e utilizavam distintas abordagens. Enquanto os CPCs, criados por meio da União Nacional dos Estudantes, tinham uma atuação mais voltada para o acesso à cultura por meio do teatro, por exemplo, os MPCs, inicialmente ligados à prefeitura de Recife e posteriormente espalhados por todo o país, vinculados ao poder público em esfera municipal, valiam-se de uma abordagem que conciliava métodos da educação popular e escolar em campanhas de alfabetização e de integração.

Nesse contexto, destacaram-se figuras que tiveram um papel extremamente relevante, não apenas no cenário educacional, mas também político, a exemplo de Paulo Freire³, que, na época, desenvolvia e aplicava o Método de Alfabetização de 40 horas, esforço que refletiu na ampliação do alcance de seu método em forma de trabalhos semelhantes a serem executados em todo o estado de Pernambuco, chegando ao

³ A obra de Freire vai muito além da contribuição supracitada, tendo levado ao desenvolvimento de importantes teorias educacionais e dando origem à chamada pedagogia libertadora – ou problematizadora –, uma prática que se apresenta como alternativa ao que Freire chamou de “educação bancária”. Nessa perspectiva, a transmissão do conhecimento ocorre de forma semelhante a um depósito, em que o aluno estaria despossuído do saber e o professor seria então o detentor de todo o conhecimento que deveria ser transmitido ao aluno. Assim, a pedagogia libertadora, apresentada em uma das mais célebres obras de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, valoriza conhecimento prévio e da vivência do aluno.

conhecimento do Governo Federal. No entanto, as suas atividades foram encerradas durante o regime militar, em 1964, pois seus métodos foram considerados “subversivos”. Freire exilou-se primeiramente na Bolívia e posteriormente no Chile, onde escreveu *Pedagogia do Oprimido*.

Em 1967, a constituinte de 1946 foi revogada pela Ditadura Militar, instaurando-se uma nova constituição que, entre outras mudanças, alterou amplamente os direcionamentos do sistema educacional. Asno conjunto das principais medidas tomadas pelo regime com relação à educação, destaca-se a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, como proposta do governo ditatorial para o combate ao analfabetismo. O MOBRAL se destinava, assim como o método de 40 horas de Freire, a alfabetização de adultos, utilizando-se inclusive de uma espécie de releitura do método freiriano, porém, desviando-se daquilo que o governo considerava subversivo. Em suma, aplicavam-se as técnicas sem o processo de conscientização, como um sistema mecânico e vazio. Além disso, o programa foi alvo de diversas críticas por conta da superficialidade dos resultados obtidos, como salienta Aranha (2006):

Estudos mostravam o baixo rendimento alcançado pelo programa, se levarmos em conta o grande número de inscritos. Essa avaliação torna-se ainda menos otimista quando se verifica que nem sempre a aprovação significava desempenho de leitura, pois muitos dos “alfabetizados” permaneciam analfabetos funcionais, sem desenvoltura para ler e mal sabendo escrever o próprio nome (ARANHA, 2006, p. 345).

O período correspondente à Ditadura Militar reúne uma série de

aspectos de caráter fundamental para a compreensão da dualidade estabelecida na educação brasileira. Muitas das reformas implantadas pelo governo militar contribuíram para intensificação da dualidade educacional na educação brasileira, por exemplo, medidas como a profissionalização compulsória e a institucionalização de uma Reforma no Ensino Superior marcaram a forma como a educação do jovem da classe trabalhadora era vista no período.

As escolas técnicas criadas ainda na era Vargas, pelo prestígio adquirido em virtude da empregabilidade dos egressos, foram tomadas como exemplo e inspiração para o projeto de ensino profissionalizante de 2º grau que se pretendia instalar. A chamada “profissionalização universal e compulsória” para o ensino de 2º grau foi instituída pela Lei n. 5.692/71, como tentativa de suprir a demanda por preparação profissional existente na época. Cunha (2014) pondera que

A concepção de ensino profissionalizante estava baseada na necessidade de organizar o ensino médio de modo que proporcionasse aos concluintes uma habilitação profissional. Essa necessidade derivaria do imperativo de combater a frustração dos alunos, resultante de seu despreparo para o mercado de trabalho ao fim do nível médio, o que os estaria forçando a procurar as escolas superiores como único meio de obter algum tipo de habilitação profissional (CUNHA, 2014, p. 9).

Essa medida, no entanto, carecia de análises e precedentes, e foi implantada de maneira autoritária pelo governo, sob a propaganda de que havia uma ampla demanda, não atendida, por técnicos de nível médio, nos setores industrial e comercial – em ascensão em virtude da política

econômica –, demanda que, no entanto, não era verificada. A reforma educacional que instituía a profissionalização compulsória vinha ao encontro das mudanças implementadas no Ensino Superior, por meio da Lei n. 5.540/68, que versava sobre a reforma universitária. Como ressalta Cunha (2014), conjunto dessas medidas baseava-se na expectativa de que o EM,

[...] preparando para o trabalho, fizesse diminuir a demanda de vagas nas instituições de ensino superior, logo de excedentes. Isso resolveria ou atenuaria, de imediato, três problemas: um, político, o do protesto por vagas/verbas; outro, social e talvez passível de expressão política, a frustração de profissionais de nível superior com dificuldades de conseguir emprego nos moldes esperados; e outro, ainda, de caráter financeiro, a diminuição (ou, pelo menos, atenuação do ritmo de crescimento) dos gastos públicos no ensino superior (CUNHA, 2014, p. 9).

Seguindo-se a essa reforma, houve um significativo aumento no número de instituições privadas de Ensino Superior, as quais, mesmo sem a oferta de cursos gratuitos, se apresentavam como uma alternativa para os jovens que não eram aprovados no vestibular para uma instituição pública. Além disso,

[...] a Lei 5692/71 estabelecia a profissionalização obrigatória no nível médio (renomeado como 2º grau) para todos, proporcionando a todos os concluintes do ensino médio, a possibilidade imediata de uma ocupação. A proposta acabou fracassando pela impossibilidade de transformar toda a rede escolar em propedêutico + profissionalizante, mantendo-se, na realidade, a

velha dicotomia, com formação geral frequentemente precária nas escolas profissionalizantes e profissionalização deficiente nas escolas propedêuticas, além do fato de o mercado de trabalho não absorver todos os técnicos formados (SOUZA; OLIVEIRA, 2020, p. 480).

É visível, ainda, que, nas medidas adotadas pelo regime ditatorial, havia uma forte influência da política liberal e da teoria do capital humano, o que se deve, entre outros fatores, à política de aproximação com os Estados Unidos. Entretanto, o desenvolvimento pessoal de que trata a teoria acabava se dando apenas de maneira superficial, ao invés de fornecer a base para o progresso do país.

Para compreendermos de forma mais clara esse processo, é importante entendermos do que se trata e em que se baseia a chamada teoria do capital humano. Desenvolvida na década de 1960 e tendo como principal expoente o professor Theodore Schultz (1902 – 1998), a teoria é baseada nos autores clássicos do pensamento capitalista, como Adam Smith e Alfred Marshal. Partindo da premissa de que “o investimento no homem pode aumentar tanto a suas satisfações quanto os serviços produtivos que são a sua contribuição quando trabalha” (SCHULTZ, 1973, p. 14), a qualificação e o aperfeiçoamento da população, advindos do investimento em educação, elevariam a produtividade dos trabalhadores e os lucros dos capitalistas, impactando a economia como um todo. Tal teoria se apresenta como uma mudança significativa na visão que se tinha até então sobre desenvolvimento econômico e a disparidade que esse apresentava entre nações. Não obstante a isso, essa teoria enfrentou uma série de contrapontos que se opõem à sua perspectiva, por

parte de autores de diversos países, inclusive brasileiros.

No que tange à forma, essa teoria influenciou as iniciativas em educação adotadas pelos governos da época. Havia uma propensão ao tecnicismo e uma visão que tratava a escola como uma empresa, burocratizando as suas ações e tornando o professor um mero executor de tarefas previamente planejadas por outro setor, em uma divisão semelhante à de uma fábrica, ignorando-se as especificidades do processo pedagógico. A teoria do capital humano credita grande valor econômico à educação, mas o faz à maneira messiânica, vendo nela tanto a providência para a mudança de circunstâncias sociais indesejadas, quanto o fator causal dessas mesmas situações (MACHADO, 2010), porém, não são considerados fatores como as diferenças culturais ou mesmo as condições sociais.

Ao final da Ditadura Militar e com o advento de uma nova República, a educação teve um novo caráter, uma perspectiva mais semelhante ao novo governo a ser instaurado, contudo, muitos aspectos da educação do período ditatorial se mantiveram, como indica Carneiro (2017):

No que se referia à educação, a redemocratização apontava para um futuro de grandes possibilidades. Apresentava-se, acima de tudo, a possibilidade de constituir uma educação democrática, que avançasse para além dos princípios tecnicistas que haviam dominado o pensamento educacional no regime militar. Problemas estruturais continuaram a afetar as instituições públicas de ensino do país, principalmente no que se referia à disponibilidade de instalações adequadas e à complexidade da formação dos docentes, mas a meta de suprir o meio educacional com professores-pesquisadores

se delineou com mais força (CARNEIRO, 2017 p. 124).

O novo ensino, que surgiu a partir de reformas durante a década de 1980, deveria estar de acordo com o pensamento democratizador, sendo um ensino livre e que formasse um cidadão crítico e reflexivo. Na visão de Carneiro (2017),

O ensino seria, ao menos na esfera do ideal, pensado como uma peça central das reformas, fundamental para a formação de um cidadão ciente e da dinâmica do estado democrático e preocupado em preservá-lo, valorizando o caráter plural, complexo e livre desse cidadão. (CARNEIRO, 2017 p. 124).

Tais transformações tem como marco a promulgação da Constituinte de 1988, a qual vigora até a atualidade e trouxe em seu texto significativas alterações no contexto social e educacional. “Em 1987, durante a presidência de José Sarney (1930-), foi instalada a Assembleia Nacional Constituinte, composta por 559 congressistas, com o propósito de elaborar o texto constitucional. Também conhecida como Constituição Cidadã, a Constituição de 1988 representou um marco social.” (CARNEIRO, 2017, p. 124).

A Constituição de 1988 garantiu que o ensino fosse gratuito e obrigatório, além de organizar as instituições escolares para que, de alguma forma, pudessem atender a todos os estudantes, mesmo aqueles que precisavam trabalhar durante o dia, assegurando o acesso ao ensino noturno por meio do artigo 208, que creditava ao Estado o dever da “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”.

Essa nova educação visava à formação do indivíduo como cidadão mais político, mais crítico e que, além disso, por meio desse ensino, o cidadão pudesse ter a oportunidade de mudar de vida. O discurso em voga no período remetia à ideia de uma educação capaz de fornecer ao estudante, não somente as ferramentas para a adequação ao mercado, mas também as bases para a formação de uma mentalidade crítica e bem estruturada, capaz de compreender a sociedade e transformá-la. No entanto, embora houvesse muitas alterações no quadro educacional, esse discurso pouco se refletia na realidade. Carneiro (2017) explica que,

Em 1990, os valores educacionais promovidos pela Constituição seriam ainda reforçados com a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei n. 8.069 (BRASIL, 1990), que se tornaria o principal marco legal para se abordar as questões referentes à infância e à juventude no Brasil. Esse documento apresenta definições técnicas para as condições de infância (pessoa até doze anos de idade incompletos) e adolescência (pessoa de doze a dezoito anos de idade incompletos), estabelecendo ainda diretrizes fundamentais para o respeito à condição humana e proteção de indivíduos nessas condições contra quaisquer formas de violência e/ou opressão (CARNEIRO, 2017, p. 126).

A década de 1990 foi marcada pela promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento extremamente importante para proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes, pois estabeleceu algumas normas de regulamentação para instituição escolar, além de anexar o trabalho do Conselho Tutelar (serviço social) às famílias e escolas. Essa Lei ainda reforçava o papel do Estado como

fornecedor da educação. No texto do ECA, especificamente nos artigos 57, 58 e 59, determinou-se que o Estado deveria se comprometer em garantir melhorias constantes para o desenvolvimento educacional, assim como fornecer uma formação cultural e esportiva, visto que

A democratização é atestada não apenas pelo aumento do número de matrículas ou pela expansão da rede pública, mas também pela possibilidade de, ao menos a partir da década de 90, ter havido uma alteração qualitativa no perfil socioeconômico da clientela dos cursos de nível médio. Os filhos de trabalhadores, muitos deles já trabalhadores também, fizeram-se cada vez mais presentes nas escolas de ensino médio, nos anos mais recentes. E o ensino noturno, apesar das dificuldades e problemas, contribuiu decisivamente para isso (TOGNI; SOARES, 2007, p. 64).

Assim, esse período marcou o início de transformações significativas no âmbito da educação, com o desenvolvimento de políticas que influenciaram a etapa do EM de forma direta.

2.2 O ensino médio e o ensino noturno a partir da década de 1990: alinhamento as políticas neoliberais

A década de 1990 foi acompanhada de um aprofundamento da influência neoliberal nas políticas de estado no Brasil. Isso se torna evidente ao analisarmos as principais intervenções no setor econômico, a exemplo de uma crescente onda de privatizações em diversos setores que antes eram comandados pelo estado, em decorrência tanto do alinhamento

dos governos à lógica neoliberal quanto da herança negativa deixada pelos governos militares, além, é claro, da visível ampliação das relações público-privadas na gestão de políticas públicas, sobretudo no que se refere ao campo da educação.

A disseminação do ideal neoliberal na América Latina como um todo se deve ainda à influência de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), além da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Essa influência se amplia principalmente a partir dos reflexos do chamado “Consenso de Washington”, cujo objetivo girou em torno de apresentar propostas de solução, baseadas no neoliberalismo, para os problemas enfrentados pelos países latino-americanos.

Com isso, é executada em diversos países da América Latina uma série de reformas com vistas à sua adequação ao ideal propagado pelo consenso de Washington, no contexto brasileiro. Como exemplo mais efetivo desse tipo de reforma, temos a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), o qual se encarregou das mudanças na forma de organização do Estado, com vistas a um alinhamento com a proposta neoliberal. Oliveira (2011) assevera que

O Plano traduziu as reais tendências do governo FHC: privatizar a economia nacional, realizar uma reforma do Estado centrada no funcionalismo público, restringir os direitos previdenciários conquistados historicamente com a finalidade de abrandar a crise fiscal do Estado e gerar poupança para alavancar o crescimento econômico (OLIVEIRA, 2011, p. 133).

Vale ressaltar que a política neoliberal já estava presente no Estado brasileiro, mesmo de forma mais amena. Essa política, que defende um formato de educação classista, elitizado e principalmente reprodutivista, reflete o ensino do Brasil em anos anteriores. A lógica neoliberal se transferiu para o âmbito educacional a partir da reforma da educação, com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, baseada na Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, a qual moldou, segundo os interesses neoliberais, a escola como conhecemos, ampliando as privatizações, transferindo uma série de responsabilidades para a própria escola e implementando sistemas de avaliações em larga escala.

No que tange ao EM, a LDBEN versa sobre as diretrizes para seu funcionamento, estabelecendo, no artigo 35, as finalidades dessa etapa de ensino, dentre as quais se nota um alinhamento, ainda que sutil, à preparação para o trabalho:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 12).

No que se refere ao EM noturno, não há direcionamentos especificados no texto da lei, com exceção do artigo 4º, que versa sobre o dever do Estado em ofertá-lo, mencionado brevemente a presença de alunos trabalhadores:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
[...] VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1996, p. 2).

Mesmo no capítulo destinado aos encaminhamentos e às considerações acerca do EM como um todo, não há menções à especificidade do ensino noturno, além de qualquer indicativo de preocupação com a sua estruturação, dando a entender que ele seria conduzido igualmente ao período diurno, ressalvando-se apenas a facultatividade das aulas de Educação Física expressa na sessão III, artigo 32, parágrafo 3º.

Embora tenha recebido pouco destaque no texto legislativo, o cenário do ensino noturno correspondia a uma parcela significativa das matrículas do EM no período, chegando a representar mais de 50% dos alunos matriculados nesse nível de ensino. De acordo com Rodrigues (1995), percentual explicado pelo aumento na demanda pelo EM

provocado pelas transformações no setor produtivo nacional. Segundo o autor, esse aumento significativo na demanda pelo EM noturno também estimulou o interesse de pesquisadores, que levantam algumas questões pertinentes, como a prevalência de problemas pontuais, a exemplo dos índices de reprovação, de evasão escolar e de defasagem, cujo aumento acompanhou a elevação no número de matrículas. Esse cenário demonstra a importância do ensino noturno para o contexto produtivo, ao mesmo tempo que ilustra as dificuldades por ele enfrentadas.

Ainda em termos de educação, com vistas à formação do trabalhador, a LDB registra em seu texto a possibilidade de oferta de educação profissional integrada ao EM, algo que foi inviabilizado em 1997 pelo Decreto 2.208, assinado pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso. A proposta foi reestabelecida somente em 2004, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, com o Decreto 5154/2004, que manteve a possibilidade da oferta concomitante e subsequente.

Salientamos que outras medidas foram adotadas nesse intervalo, voltadas à formação e à qualificação da mão de obra, a exemplo do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), criado com a finalidade de diminuir os índices de desemprego. O público prioritário eram os trabalhadores na faixa de 15 a 30 anos, de baixa escolaridade, especialmente aqueles em “conflito com a lei” e os “excluídos” em geral. Apesar das dificuldades e da baixa eficácia do programa, o PLANFOR serviu de base para a elaboração de outras ações elaboradas com direcionamentos à formação profissional.

Como medida voltada diretamente para o EM, em 26 de junho de

1998, foram instituídas pela Resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CEB) as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). O documento, que continha normas/orientações que cada instituição escolar precisa seguir para estabelecer seu plano escolar, reforçava muitos aspectos da LDBEN de 1996, com o acréscimo de uma série de aspectos que vinham ao encontro ao alinhamento neoliberal do governo. Dentre os principais pontos que já na época despertaram a crítica de estudiosos da educação, podemos citar a maneira como se manteve a separação entre formação geral e formação para o trabalho, acentuando o caráter dual desse nível de ensino.

Outro ponto importante a se destacar ocorreu no início do século XXI, no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE , delineado para o período 2001-2010). O PNE apresentava uma série de metas a serem cumpridas para a melhoria da qualidade da educação brasileira, as quais eram essenciais demandavam um maciço investimento por parte do Estado. Tal demanda gerou acaloradas discussões e controvérsias principalmente com relação à porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB) a ser direcionado para a educação. Dentre as muitas metas estabelecidas no documento, salientamos dois pontos que se referem ao EM noturno:

15. Adotar medidas para ampliar a oferta diurna manter a oferta noturna, suficiente para garantir o atendimento dos alunos que trabalham.
16. Proceder, em dois anos, a uma revisão da organização didático-pedagógica e administrativa do ensino noturno, de forma a adequá-lo às necessidades do aluno-trabalhador, sem prejuízo da qualidade do ensino. (BRASIL, 2001).

Mesmo que o estabelecimento dessas metas pudesse representar um avanço significativo na condução do EM noturno, assim como boa parte das metas estabelecidas no PNE, elas não foram efetivamente cumpridas. Pelo contrário, os sistemas de avaliação em larga escala e a cobrança por resultados surtiram o efeito oposto, uma vez que tais avaliações não levavam em conta as distinções particulares ao período noturno, nivelando a cobrança com base em critérios generalizantes. Essa situação tem levado a resultados insatisfatórios e à naturalização da oferta educacional, sem questionar as estruturas sociais que produzem a necessidade de inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, baseando-se somente no atendimento das demandas geradas pelo mercado.

Constatamos que, embora a condição de estudante trabalhador estivesse presente no texto das medidas, ela não era levada em consideração no momento da sua efetiva aplicação, resultando, nos anos subsequentes, em uma diminuição gradual na procura pelo ingresso no EM noturno e uma redução considerável em sua qualidade estrutural. Esse cenário de descaso com o ensino noturno se agravou à medida que as políticas para a formação do jovem da classe trabalhadora assumiram novas prioridades, uma vez que a demanda pelo ensino noturno diminuiu, em comparação com a década de 1990.

Em 2002, registra-se uma significativa alteração no cenário político nacional, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, representante do Partido dos Trabalhadores (PT), que representava franca oposição ao governo anterior. Tal governo tinha como marca uma

ampliação das políticas sociais e assistenciais, com destaque a programas de transferência de renda, a exemplo do Bolsa Família, criado em 2004, funcionando como uma ampliação do antigo programa “Bolsa Escola”, do governo FHC, ambos focalizados na população carente.

Diversas medidas tomadas pelo governo Lula impactaram de maneira considerável o cenário educacional, algumas direcionadas inclusive à formação da juventude, com o intuito de prepará-los para o mercado de trabalho, a exemplo do Programa Nacional de inclusão de Jovens (ProJovem) e do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE). Todavia, contudo os maiores reflexos nesse contexto foram em virtude da influência exercida pelo movimento Todos Pela Educação (TPE).

O movimento TPE se configura como uma iniciativa do setor privado e surge de uma preocupação do empresariado com a condução do cenário educacional por parte dos governos. O grupo responsável pela elaboração do movimento verificou que a baixa qualidade da educação brasileira gerava sérios problemas para a capacidade competitiva do país, comprometendo também o nível de coesão social dos cidadãos.

Assim, o objetivo principal do TPE seria principalmente a reforma e a reorganização do sistema de ensino, por meio de metas e de estratégias, baseadas no financiamento privado e na elaboração das políticas educacionais, defendendo o alinhamento à lógica do capital. Marins (2008) pondera que

A estrutura organizacional da entidade é bem definida em termos técnicos e políticos. É constituída por uma Presidência, ocupado por um

empresário articulador da organização; um Conselho de Governança, composto por dezesseis empresários ou representantes de empresas; um Comitê Gestor, composto por seis dirigentes, sendo cinco deles empresários; uma Comissão de Comunicação, compostas por seis membros, todos ligados a grupos empresariais; uma Comissão de Articulação, integrada por doze membros numa composição mais diversa (empresários, representante da Igreja Católica, lideranças de movimentos sociais, representante da Unesco, representante do Ministério da Educação); uma Comissão Técnica, composta por dezesseis membros, predominantemente por empresários; uma Comissão de Relações Institucionais, ocupada por um empresário; e por fim, uma Equipe Executiva, composta por dez membros (não-empresários), sob a direção de um intelectual orgânico do capital com trajetória na educação (MARTINS, 2008, p. 5).

No ano de 2011, foram formuladas novas Diretrizes Curriculares para o EM, de modo a fornecer uma espécie de atualização do texto anterior. Embora sem mudanças drásticas na organização, o texto revisa pontos das DCNEM de 1998 amplamente criticados, como a subordinação delas às exigências do mercado de trabalho. Para Moehlecke (2012),

Se, por um lado, as DCNEM-2011 não trazem novidades em relação à organização curricular do ensino médio, por outro é nítida a mudança na linguagem e nos referenciais teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas diretrizes (MOEHLECKE, 2012, p. 54).

Essa alteração na linguagem se estende ainda ao levantamento de questões importantes ligadas à compreensão do público atendido pelo EM noturno, contribuindo, segundo a autora supracitada, para uma tentativa de superação da característica dual persistente na estrutura do EM. O documento reflete ainda, mesmo que indiretamente ou em caráter de incentivo, em outras políticas como os programas “Mais Educação” e “Ensino Médio Inovador”, além de alterações nos encaminhamentos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

No ano de 2012, iniciou-se o mandato de Dilma Vana Rousseff, que deu continuidade à forma de governo estabelecida por Lula. Em seu primeiro ano de mandato, estabeleceu a implementação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Criado em 2011, o objetivo do Programa era ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de iniciativas de assistência técnica e financeira. Apesar de ser um esforço para diminuir a fragmentação das ações no campo da educação profissional, evidencia-se que o programa se aproxima ao antigo PLANFOR, ao se apoiar em pressupostos semelhantes para responder à “urgência de preparação para o mercado de trabalho”, criada por um aumento significativo das taxas de desemprego no período.

O governo, que trazia como slogan a frase “Brasil: Pátria Educadora”, realiza, entre outras medidas, a ampliação do programa Mais Educação, que visava a estimular o ensino em período integral, com prioridade nas regiões mais pobres. Ao final de seu primeiro mandato, o governo passou a enfrentar uma série de turbulências, sobretudo no setor econômico, que culminaram no polêmico processo de *impeachment* da

presidente Dilma em 2016, processo que levou ao poder seu então vice, Michel Temer.

O governo de Temer, mesmo perdurando somente dois anos, resultou em transformações consideráveis no cenário nacional. Defendido pelo próprio presidente como um governo reformista, executou diversas reformas em setores cruciais da sociedade, a exemplo da reforma da previdência. Além disso, instituíram-se, por meio de emendas constitucionais, medidas que visavam à diminuição dos gastos públicos, como a PEC 55/2016, que limita por 20 anos os gastos públicos, dentre fôramos quais incluíam os investimentos em saúde e educação, comprometendo ainda mais o desenvolvimento desses setores.

Não bastando o congelamento dos gastos, outro impacto foi direcionado ao setor educacional. A reforma do EM foi aprovada na forma da Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, materializada por meio da Lei nº 13415/2017, que trata da reformulação do EM, sendo ratificada na Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC-EM), finalizada em 2018.

Uma das principais críticas à Reforma do Ensino Médio é a sua ênfase na formação técnica e profissionalizante em detrimento da formação humanística. Ao retirar disciplinas obrigatórias como Filosofia e Sociologia e incluir outras como “empreendedorismo” e “projeto de vida”, a Reforma demonstra claramente o viés neoliberal que a orienta, voltado para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho em detrimento da formação crítica e cidadã dos estudantes.

Outro ponto preocupante da Reforma é a sua falta de clareza com relação à formação integral dos estudantes. Ao permitir que eles escolham

parte das disciplinas que desejam cursar e ampliar a carga horária geral, a Reforma fragmenta a formação dos estudantes e a torna menos integrada e articulada, comprometendo a sua formação como cidadãos críticos e conscientes e aprofundando as desigualdades educacionais já existentes no país. Ao permitir que as escolas ofereçam diferentes itinerários formativos e disciplinas optativas, a Reforma privilegia as escolas e os estudantes mais favorecidos, que têm mais recursos e oportunidades de escolha, em detrimento das escolas e estudantes mais vulneráveis, que têm menos recursos e menos oportunidades de escolha.

A referida Reforma, em essência, modificou toda a estrutura curricular do EM. Por exemplo, alterou-se a oferta de disciplinas, como Artes e Educação Física, destituir destituiu-se a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, estando essas disciplinas relegadas, no texto da Reforma, à transmissão de suas “práticas e saberes”, além de incluir novas disciplinas, como “empreendedorismo” ou “projeto de vida”, que demonstram o viés neoliberal adotado pela reforma.

Silva *et al.* (2021) argumentam que,

Em termos gerais, entre as principais alterações, destacamos a inclusão de três novos componentes curriculares obrigatórios e com carga horária elevada, a saber, ‘projeto de vida’, ‘educação financeira’ e ‘pensamento computacional’ (os dois primeiros obrigatórios nos três anos do ensino médio, e o último obrigatório no primeiro ano); a elevação da carga horária das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, sendo as únicas obrigatórias nos três anos do ensino médio (além de ‘projeto de vida’ e ‘educação financeira’); e a redução considerável da carga horária não só das disciplinas Filosofia, Sociologia e Artes, mas

também de História, Geografia, Química e Física. Com base em tais alterações, ainda convém especificar que o componente curricular ‘projeto de vida’, com previsão de quatro aulas, tem carga horária mais elevada que a das disciplinas Filosofia, Sociologia e Artes, e a mesma quantidade que História, Geografia, Química e Física; o componente curricular ‘educação financeira’, com previsão de seis aulas, apresenta carga horária maior que todas as disciplinas da formação básica comum, exceto Língua Portuguesa e Matemática; o componente curricular ‘pensamento computacional’, com duas aulas, tem a mesma carga horária que as disciplinas Filosofia, Sociologia e Arte (SILVA *et al.*, 2021, p. 6).

Outra mudança executada diz respeito à carga-horária geral do EM, como indicam Lima e Maciel (2018):

O aumento de carga horária, no entanto, não se configura como uma ampliação da formação básica obrigatória que garanta a todos os jovens as mesmas condições de profissionalização e de acesso ao ensino superior, pois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ficou limitada ao máximo de 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio. Antes, na medida provisória, a carga horária era menor, e a BNCC só deveria chegar ao máximo de 1.200 horas, mas no debate até o congresso conservador percebeu-se que seria uma redução de carga horária inadequada. Mesmo assim o retrocesso é enorme, pois antes, na LDB, em sua versão anterior, falava-se em carga horária mínima, e não em carga horária máxima (LIMA; MACIEL, 2018, p. 12).

Esse aumento da carga-horária compromete, de maneira significativa, o acesso e a permanência dos alunos que conciliam trabalho

e estudo, uma vez que se acrescenta o equivalente a um novo turno na jornada de ensino. Ademais, o texto não oferece direcionamentos para a condução do ensino noturno, demonstrando profundo descaso pelos alunos atendidos por essa modalidade. Outro aspecto importante da reforma foi a criação dos chamados itinerários formativos, constituindo-se em diferentes arranjos curriculares de acordo com as áreas de interesse do aluno.

Um exemplo emblemático desse cenário é o que se observa no estado de Santa Catarina, um dos primeiros a aderir ao NEM, tornando-se, em virtude disso, uma espécie de laboratório do funcionamento, por meio da implementação de escolas-piloto distribuídas por todo o estado.

Com a ampliação da carga-horária que compreende o ensino noturno, conforme ressaltam Silva *et al.*, segundo o §11, do art. 17, da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (BRASIL, 2018a), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM, ficou estabelecido que 20% da carga-horária dos cursos diurnos e 30% dos cursos noturnos poderiam ser cursadas a distância. Conforme apontado no texto, essa situação é objeto de diversos debates e críticas, em virtude dos problemas não apenas para a estruturação do ensino, mas também para o seu acesso. Silva *et al.* (2021) complementam:

Tal aspecto da legislação, em nossa análise, aprofunda as desigualdades educacionais do estudante da escola pública, da classe trabalhadora mais empobrecida, uma vez que a previsão de percentuais de atividades não presenciais, traz dificuldades para conciliar estudo e trabalho e pode produzir ainda mais desigualdades em razão da falta de acesso às tecnologias na utilização da

modalidade a distância e de condições de infraestrutura física adequadas para o estudo domiciliar (SILVA *et al.*, 2021, p. 3).

A opção pelo itinerário formativo, embora pareça dar liberdade ao jovem para que direcione seus estudos de acordo com seus interesses, se constitui em uma falácia, primeiramente pelo fato de que, ao optar por um determinado itinerário, o jovem perderá o contato com os demais, limitando o conhecimento recebido, além do fato de que essa escolha só pode ocorrer em um cenário em que a escola em questão tenha a possibilidade de ofertar todos os itinerários; do contrário, o jovem terá como opção somente aquilo que as instituições de sua cidade puderem dispor.

É possível perceber nas recentes medidas, voltadas para o EM, que há mecanismos para exercer o controle sobre a formação da juventude da classe trabalhadora. Na ótica de Rummert *et al.* (2013),

Na atual forma histórica de dualidade educacional, o elemento novo é constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual a das certificações às quais têm acesso as burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade (RUMMERT *et al.*, 2013, p. 723).

Ao se mascarar a dualidade sob a aparência de uma oferta ampla de oportunidades, a propaganda gerada em torno dessas mudanças causa no jovem a falsa sensação de que as suas escolhas e o seu mérito definirão

os rumos de seu sucesso profissional, tendo a “liberdade” de escolher os caminhos de sua formação. Não é preciso muito para percebermos que a realidade é completamente diferente daquilo que se divulga. A ampla oferta esbarra em uma série de problemas estruturais, intrínsecos ao sistema escolar brasileiro, além de haver uma considerável discrepância entre o que é proposto e o que as escolas efetivamente podem ofertar.

No Paraná, a implementação da Reforma do EM também tem sido marcada por questionamentos sobre a sua real democratização. De acordo com relatos de professores e sindicatos, as consultas públicas promovidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) foram pouco efetivas na coleta de opiniões e sugestões da sociedade. Ademais, a divulgação dos critérios adotados para a análise e sistematização das contribuições não foi feita de forma transparente, evidenciando uma falta de diálogo e de abertura por parte do governo para lidar com as questões educativas.

Um exemplo disso pode ser visto na elaboração do Referencial Curricular para o estado. A SEED-PR disponibilizou uma versão preliminar do documento para consulta pública por meio de um formulário *on-line* por apenas 23 dias, com mais de mil páginas para serem avaliadas. Segundo a APP-Sindicato, o questionário apresentado foi feito com questões fechadas, sem a possibilidade de uma participação analítica mais ampla, passando, portanto, uma falsa ideia de democratização do processo. Apesar de terem sido recebidas mais de 2000 contribuições, não houve transparência na análise e na sistematização delas, o que indica um processo pouco democrático e participativo, como relatam Silva *et al.* (2021).

Além disso, o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) também realizou uma consulta pública sobre as Diretrizes e o Referencial Curricular complementar do EM, novamente com pouca transparência e tempo limitado para participação. A consulta foi realizada por e-mail, em um período de apenas 30 dias, sem a divulgação dos critérios utilizados para análise das contribuições recebidas. Essa falta de transparência e de tempo para participação dos envolvidos no processo demonstra que, apesar da propaganda em torno das mudanças na educação, a realidade é que o processo de implantação da Reforma do EM no Paraná fomenta uma falsa impressão de democracia e participação cidadã.

A implementação do NEM prevê a reforma curricular desse nível de ensino, bem como estabelece seu alinhamento com a BNCC, de caráter obrigatório, além de trazer mudanças significativas em toda a forma organizacional, a exemplo da oferta de disciplinas como “protagonismo juvenil” ou “projeto de vida”, ou mesmo a mudança de cargas-horárias. Em acréscimo, o NEM também dispõe sobre a implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e a autonomia do aluno para a escolha de seus “itinerários formativos”, que podem se concentrar no aprofundamento em uma determinada área do conhecimento ou na formação técnica e profissional.

Com a seleção desse “itinerário formativo”, o aluno “opta” por determinadas disciplinas em detrimento de outras, baseando a sua formação em um direcionamento para as suas futuras opções profissionais. Essas escolhas, contudo, não se dão de forma ampla, mas direcionada conforme as possibilidades ofertadas pela escola, de acordo

com as possibilidades propiciadas à instituição por parte da administração, seja estatal ou publicizada. Assim, escolas de localidades periféricas, ou as com menor concentração de investimentos, terão, por consequência, uma oferta reduzida de itinerários, voltando-se muitas vezes para a formação profissional, determinando mais uma vez o direcionamento da formação recebida pelo jovem e acentuando a dualidade que, como visto, é marca registrada do nosso sistema educacional.

Simões e Andreis (2019) concluem que os itinerários formativos do NEM representam

[...] mais um obstáculo que poderá dificultar, ainda mais, a inserção de jovens das classes economicamente baixas no Ensino Superior, que continuará tendo como base, sobretudo, os conhecimentos dos componentes curriculares da BNCC. Assim, a flexibilização curricular corre o risco de se tornar uma armadilha aos jovens da classe trabalhadora (SIMÕES; ANDREIS, 2019, p. 230).

É importante observarmos os engodos que são utilizados pela propaganda governamental para vender a ideia do NEM, tais como a mencionada “escolha” pelos itinerários formativos, haja vista que, conforme apontam pesquisas recentes, os jovens são induzidos a essa seleção por uma série de fatores. Em entrevista concedida ao site “Bem Paraná”, a psicóloga e consultora educacional, Regina Crestani, assevera que

Esse é um momento muito delicado da vida de um

jovem. É uma escolha que não apenas mudará o dia a dia do aluno, de acordo com sua escolha, como terá influência direta no segundo instrumento que será aplicado no Novo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), conforme divulgado pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) e até mesmo na escolha de uma carreira (BEM PARANÁ, 2022, s/p).

Essa reportagem salienta que, com base em uma pesquisa realizada pela Vetor Editora, cerca de 61,7% dos estudantes fazem uma escolha adequada relacionada às suas disciplinas de preferência. Além disso, 13,6% não conseguiram distinguir minimamente o itinerário que melhor se adequaria em seus objetivos. Isso coloca uma margem de erro de quase 40% nas escolhas, podendo ter reflexos em questões de rendimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

É importante ressaltar que os dados apresentados nessa pesquisa citada na reportagem consideram fatores objetivos e declarados. Contudo, é preciso ainda considerar o efeito de uma série de fatores não declarados, como as opções disponíveis por ajuste de pessoal, a pressão dos colegas pela socialização ou mesmo da família pela preocupação com o futuro profissional, entre outros pontos subjetivos que tornam essa escolha uma indução imprecisa.

Nesse cenário de implementação do NEM, o EM noturno tem enfrentado uma série de desafios, como as tentativas de fechamentos e as dificuldades na abertura de novas turmas, sem contar o fato de os textos e direcionamentos advindos para a implementação do NEM, em sua maioria, não incluírem apontamentos específicos e satisfatórios para orientar a ação de professores e gestores em uma demonstração de

descaso e desinteresse com essa modalidade de ensino.

2.3 O Ensino médio noturno no Paraná: uma breve análise do cenário atual.

Atualmente, o EM noturno vem enfrentando um cenário preocupante. São visíveis o desinteresse e o desmonte promovido pelo Estado para com os estudantes atendidos nesse período. Além disso, há que se considerar as suas tentativas de fechamento, com a diminuição significativa na oferta de vagas para novas turmas de 1º ano e o estabelecimento de condições para o ingresso dos alunos.

Segundo dados do Censo Escolar de 2021, 15,5% dos alunos do EM se encontram matriculados no período noturno, correspondendo a um número aproximado de 1,2 milhões de estudantes. Esse montante já foi consideravelmente maior e vem sendo reduzido ano após ano, sobretudo pela reforma promovida pelo governo de Michel Temer e pelas iniciativas do governo do estado do Paraná, sob a gestão do governador Carlos Roberto Massa Júnior, o “Ratinho Júnior”.

Entre os anos de 2019 e 2020, o EM noturno no estado do Paraná passou por uma série de investidas por parte do governo estadual, desde o remanejamento de turmas até a ameaça de sua extinção. Tais tentativas encontraram ampla resistência, principalmente na figura da APP-Sindicato, órgão que se manifestou firmemente contra tais iniciativas. Desde então, embora tais propostas não tenham se concretizado, os ataques ao ensino noturno não cessaram. Em 2021, o governo passou a fazer exigências e limitar o ingresso no ensino noturno àqueles que

pudessem devidamente comprovar ocupação laboral no período diurno, medida que reduziu significativamente o ingresso e a abertura de novas turmas.

A Reforma do EM, agora em fase de implementação, veio acompanhada de uma série de reflexos negativos para a realidade do estudante do EM noturno, pois, com menos alunos, a oferta dos chamados itinerários formativos ocorre de modo ainda mais limitado. Além disso, a expansão da carga-horária praticamente desconsidera as condições materiais do jovem do ensino noturno, ignorando a sua condição de trabalhador, ampliando a sua jornada já extensa em virtude do trabalho e restringindo ainda mais o tempo que dispõe para desenvolver seus interesses extracurriculares. Em resultado, esse jovem tem a sua experiência e a sua vivência restritas, em muitos casos, ao que a escola e o ambiente de trabalho podem oferecer.

A Orientação Normativa Conjunta nº 014/2022 - DEDUC/DPGE/DG/SEED, da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte paranaense, estabelece diretrizes para a oferta de carga-horária de atividades não presenciais em instituições de ensino que ofertam o NEM, regular e profissional, no período noturno, durante o ano de 2022. A normativa define que as atividades não presenciais deverão ser oferecidas em caráter excepcional com carga-horária máxima de 20% em relação ao total do ano letivo.

As atividades não presenciais devem ser elaboradas em consonância com as competências e habilidades previstas na BNCC, sendo complementares às atividades presenciais. A normativa supracitada estabelece ainda que as escolas deverão oferecer aos estudantes acesso à

tecnologia e aos recursos didáticos necessários para a realização das atividades não presenciais, além de garantir a participação e o acompanhamento dos alunos por parte dos professores e equipe pedagógica.

Conforme já observado no caso da implementação do NEM no estado de Santa Catarina, a extensão da carga-horária para o formato remoto não apenas diminui a qualidade do ensino ofertado, mas também cria uma barreira social para o aluno EM noturno, haja vista que, embora a instrução seja para que as escolas forneçam o aporte tecnológico, a realidade vivenciada por muitas instituições no estado não possibilita essa condição, além de se desconsiderar o fato de que muitos alunos do noturno, inseridos no mercado de trabalho, exercem atividades aos sábados, comprometendo a forma como o jovem organiza a própria rotina.

No caso da expansão de carga-horária para o período noturno, que ocorre em virtude da inclusão das disciplinas como “empreendedorismo” e “projeto de vida”, ela se dá de maneira diferente do período diurno. Para que não se altere a dinâmica de horário de entrada e saída dos alunos, oferta-se o excedente da carga-horária de maneira remota e assíncrona durante os sábados, estando um professor à disposição dos alunos para tirar dúvidas e fornecer orientações, sem que haja a obrigatoriedade de o aluno comparecer ao ambiente escolar, como determina a Orientação Normativa Conjunta nº 003/2022, expedida pela SEED-PR:

A oferta da 1ª série do Novo Ensino Médio noturno será de 05 (cinco) aulas presenciais diárias de 50

minutos, de 2ª a 6ª feira, acrescidas de atividades não presenciais (assíncronas) equivalentes a 05 (cinco) aulas semanais de 50 minutos, totalizando 30 aulas na semana e 1.000 horas anuais, conforme prevê a Deliberação n.º 04/2021 – CEE-PR.

2.3 Para o Novo Ensino Médio Regular, os componentes curriculares Projeto de Vida, Educação Financeira, Pensamento Computacional, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, terão 1 (uma) hora-aula de sua carga horária ofertada em formato de atividades não presenciais (assíncronas), segundo da Resolução n.º 5.987/2021 – GS/SEED.

2.4 Para o Novo Ensino Médio Profissional, os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Filosofia e História terão 1 (uma) hora-aula de sua carga horária ofertada em formato de atividades não presenciais (assíncrona), segundo a Resolução n.º 5.987/2021 – GS/SEED (PARANÁ, 2022, p. 3).

Essa oferta de disciplinas aos sábados, além de desconsiderar o tempo de lazer desse jovem, ainda deixa de levar em conta que um número significativo de alunos tem as manhãs de sábado incluídas em seu horário de trabalho. Tal postura revela tanto o descaso com a condição de trabalho do quanto com a qualidade do ensino ofertado nesse período, pois uma disciplina cujo atendimento se dá de maneira indireta, em horário inoportuno, pode resultar em uma defasagem que prejudicará esse aluno em seu percurso escolar.

O descaso para com a condição de estudante trabalhador vai além da disposição temporal das disciplinas, abrangendo o currículo regido por uma diretriz que não difere o ensino noturno do ensino diurno em termos de adequação de conteúdo e orientação pedagógica. Tudo isso desconsidera a realidade de um aluno que desempenha diferentes papéis durante sua dupla jornada, como pontuam Togni e Carvalho (2007):

Durante o dia ele executa, efetua, realiza. E à noite, na escola, ele deve pensar, refletir, calcular e planejar. Passa, portanto, da condição de trabalhador manual na maioria das vezes para a condição de trabalhador intelectual o que faz com que ele estabeleça com a escola um tipo de relação diferente daquela estabelecida pelos alunos que frequentam a escola em cursos diurnos (TOGNI; CARVALHO, 2007, p. 68).

Esses exemplos apontam para estruturação de um texto legal que ignora as particularidades dos jovens atendidos, sendo aparentemente formulado com base em um ideal de estudante que está distante do aluno real encontrado nas escolas. Esquinsani e Esquinsani (2019) salientam que

[...] a Reforma parece desconsiderar que há conceitos e materialidades de juventudes diferenciadas frequentando as salas de aula, bem como unidades escolares distintas ofertando o ensino médio. Em alguns contextos, a precarização de condições infraestruturais, a desvalorização profissional dos professores e a falta de condições objetivas para o desenvolvimento – sem percalços – do Ensino Médio, faz com que a flexibilização curricular (outros pontos da reforma), soem anedoticamente diante do acentuado dualismo escolar (ESQUINSANI; ESQUINSANI, 2019, p. 174).

Além da oferta limitada em termos de itinerários formativos, a compreensão rasa sobre a condição de trabalhador que se coloca ao jovem do EM noturno faz com que muitas escolas forneçam a esses jovens os itinerários com encaminhamentos de cunho profissional e tecnicista, por pressupor que, devido à sua inserção no mercado de trabalho, esses jovens

preferam alinhar a sua formação a essa realidade, ampliando, desse modo, a dualidade presente no sistema de ensino.

Ressaltamos também que, nessa fase de implantação, as alterações têm se dado de maneira gradual, aplicadas de maneira crescente, o que faz com nem todos os elementos se encontrem alinhados, como é o caso do ENEM, principal processo avaliativo em larga escala e porta de entrada para o Ensino Superior. As incertezas que pairam sobre a estruturação dessa avaliação, a sua efetiva aplicação e a sua adequação ao sistema de itinerários fazem refletir sobre o quão determinante pode se tornar para o jovem a opção – livre ou induzida – por um itinerário que priorize a sua antecipação ao mercado de trabalho, em detrimento da possibilidade de ingressar no Ensino Superior. Isso retrata mais uma vez a característica dual assumida pelo EM.

Ao se buscar compreender o impacto do NEM no ensino noturno, deparamo-nos com um problema recorrente: os direcionamentos e as instruções a respeito da condução do EM noturno são escassos e, na maioria, as determinações a serem seguidas são as mesmas que as direcionadas ao EM diurno, com algumas exceções sobre a carga-horária. As particularidades do período noturno são desconsideradas nos textos legais e, quando muito, surgem em observações e adendos, mantendo o estigma de que essa modalidade seria uma simples extensão ou réplica do que acontece no período diurno.

A escassez de um olhar específico para o ensino noturno dificulta a própria pesquisa em educação, uma vez que as fontes de documentação e amplitude de materiais discorrem sobre o EM como um todo, ficando o ensino noturno relegado a alguns parágrafos ou subtítulos. Tal realidade

torna ainda mais necessária a compreensão dessa situação, considerando principalmente a forma como o ensino noturno acentua a desigualdade.

Partindo desse princípio, no próximo capítulo, analisamos as formas pelas quais essa realidade se apresenta em Realeza -PR, examinando-se as particularidades que a experiência escolar dos jovens no EM noturno revelam. O intuito é fomentar reflexões que nos levem à construção de uma nova escola noturna, para os jovens da classe trabalhadora.

CAPÍTULO III

OS JOVENS E A EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO NOTURNO NO MUNÍCIPIO DE REALEZA – PR

Neste capítulo, apresentamos os aspectos da realidade de Realeza – PR e refletimos sobre a educação de nível médio noturno que se desenvolve nesse município, sobretudo a partir do caso específico do Colégio Estadual Doze de Novembro, objeto desta pesquisa.

Para tanto, iniciamos com uma contextualização do município em questão, abordando as suas características econômicas, políticas e educacionais, a partir de dados obtidos em sites oficiais e em bibliografias específicas sobre a cidade, a exemplo da investigação de Barbosa (1983). Os esforços se concentram, nesse primeiro momento, no cenário educacional da cidade, ilustrando o surgimento de escolas e a estruturação do sistema educativo. O foco, contudo, é direcionado para o estabelecimento do EM e para a oferta desse nível no período noturno em uma perspectiva histórica, com vistas a destacar a demanda que o originou e as alterações sofridas ao longo dos anos.

Na segunda parte do capítulo, apresentamos, com maiores detalhes, o Colégio Estadual Doze de Novembro, a sua fundação, a sua trajetória, além dos traços que o compõem, por meio da ilustração dos dados coletados durante a verificação empírica, tais como o número de turmas e alunos matriculados ou mesmo o perfil dos estudantes jovens atendidos pelo EM noturno na instituição. A discussão centra-se em torno dos dados coletados durante as visitas e entrevistas (Anexo I), de maneira a relacioná-los aos pressupostos teóricos anteriormente apresentados.

Na terceira parte do capítulo, discorreremos acerca a juventude e da sua relação com o trabalho e a escola, levando-se ainda em conta as informações obtidas por meio do contato direto, além de se expor as experiências e as expectativas que esses têm com relação a escola noturna, com o mundo trabalho e com as suas perspectivas para o futuro. Por fim, refletimos a respeito das experiências dos jovens entrevistados com relação ao seu tempo livre e às suas práticas de lazer, visando a apresentar, a partir da sistematização e da análise dos dados coletados, as formas como as relações estabelecidas pela dupla jornada interferem em sua vivência cotidiana. O que se almeja com essa problematização é contribuir para a construção de uma escola melhor para os jovens.

3.1 Realeza - PR: contexto econômico, político e educacional

O município de Realeza se localiza no Sudoeste paranaense, região cujo povoamento apresenta divergências entre as fontes históricas disponíveis, enquanto a historiografia oficial traz a ideia de um desbravamento proporcionado pelos imigrantes e famílias de agricultores provenientes principalmente do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Esses são reconhecidos como “pioneiros” de uma região que, seguindo essa corrente historiográfica, foi marcada por um “vazio demográfico”. Outras vertentes ressaltam o fato de que a região já continha traços de povoamento anteriores à chegada dessas famílias, com a presença de caboclos, conforme ressalta Corrêa (1970):

Já em 1940 havia dois habitantes por quilômetro quadrado. Essa população fundamentalmente era

constituída por um grupo social denominado de caboclos: “esses pioneiros anônimos eram de origem luso-brasileira, tendo sido genericamente conhecidos como caboclos pela ocupação de colonos que mais tarde ocupou a região”. (CORRÊA, 1970, p. 88).

Há ainda que se considerar a presença indígena na região, de acordo com o relatado por Michaeli (1969):

O atual Paraná, que até 1853 constituía a 5ª comarca de São Paulo, teve, como em quase todo o Brasil, uma população indígena pré-cabraliana relativamente das mais densas. Dizemos das mais densas, porque onde quer que desembarcasse ou por onde quer que penetrasse o interior[...], sempre era certo se lhe depararem numerosas populações indígenas, pertencentes às mais variadas tribos (MICHAELI, 1969, p. 13).

A documentação disponível a respeito da região no período anterior à ocupação e à colonização, no entanto, “reduz-se a alguns poucos relatórios de viagem e anotações dos comandantes das colônias militares fundadas na região durante o século XIX”. (ABRAMOVAY, 1981, p. 19). Assim, em virtude de tal escassez, optamos por dar centralidade a uma abordagem oficial a respeito da formação territorial e do povoamento do município de Realeza - PR.

Localizado no Sudoeste do estado do Paraná, o município de Realeza foi fundado em 1961 e reconhecido em 1963, quando se desmembrou do município de Ampére. Antes disso, a região era pouco habitada e se dedicava principalmente à agricultura de subsistência.

A emancipação do município foi liderada por Bruno Zuttion, que

mobilizou a população local e as lideranças políticas para alcançar a independência administrativa de Ampére, por meio da criação de uma “comissão pró-emancipação”, cujo primeiro passo foi a aprovação da criação do Distrito de Realeza do Pinho. A partir de então, Realeza passou a se desenvolver mais rapidamente, com a construção de novas estradas, escolas e postos de saúde.

Um dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento da cidade foi a instalação de indústrias, como a Cazaca, estabelecida na década de 1960 e responsável por gerar empregos e renda para a população local. A madeireira Cazaca (nome dado à junção das sílabas iniciais dos sobrenomes de seus fundadores – Camilotti, Zanchet e Caselani) estava, à época, com sua instalação planejada para acontecer na localidade de Sarandi – atual município de Santa Izabel do Oeste –, porém, os esforços de Bruno Zuttion fizeram com que os proprietários optassem pela nova localidade, usando como argumento principal a ideia de que a cidade configuraria um grande entroncamento rodoviário entre as cidades que surgiriam na região.

A vinda da empresa para as terras do atual município se deu ainda em virtude da abundância de pinheiros, matéria-prima de boa parte das indústrias madeireiras da época. Essa riqueza rendeu ao lugar o primeiro nome e serviu de base para a instalação de diversas empresas do ramo. A indústria se instalou no ano de 1960 e ocupava 30 alqueires de terra vendida por Bruno Zuttion.

Em 1961, o então governador do Paraná, Ney Braga, assinou a Lei Estadual nº 4.245, que criou o município de Realeza. A partir de então, iniciou-se o processo de emancipação política e administrativa da

região. Na época, Realeza tinha cerca de 4 mil habitantes e era considerada uma das mais promissoras regiões agrícolas do estado. Além disso, se consolidava como um importante centro de agricultura e agroindústria, com destaque para a produção de leite e suínos.

O município se desenvolveu historicamente por meio de uma economia predominantemente agropecuária, baseada na produção de grãos e na criação de bovinos e suínos. Essa atividade econômica tem ainda grande relevância para a região, contribuindo para o desenvolvimento local. A quase totalidade dos registros históricos existentes sobre a história do município de Realeza atribui o surgimento e a fundação da cidade a um homem, Bruno Zuttion, que, após observar as condições geográficas da área atual do município, teria acampado nas terras pertencentes a Inácio e Luís Claudino dos Santos, conhecidos por Dama, na localidade de Água Branca, próxima ao rio Sarandi.

A proximidade com o rio inicialmente despertou o interesse de que ali fosse construído um moinho, desejo que, devido à insuficiência das águas na área em que se encontrava e a orientação de seu amigo, João Ribeiro Cordeiro, o levou a adquirir para si as terras pertencentes aos supracitados Dama. Adquiridos os 150 alqueires de terra, Bruno, observando a abundante presença de madeiras de lei boas para o corte – não apenas o pinheiro, mas também o cedro, a peroba e o marfim –, buscou parcerias com madeireiros da época para efetivar o projeto de desmate e de corte da madeira.

Esse foi o início da povoação do futuro município. Entre o segundo semestre de 1960 e 1962, centenas de famílias se instalaram na comunidade, surgindo, durante o processo, o desejo de ver aquele vilarejo

se tornar um distrito. Para tanto, em março de 1962, criou-se a Comissão pró-emancipação, responsável pela elaboração e encaminhamento dos documentos necessários à emancipação do distrito. Essa frete foi formada por Bruno Zuttion, responsável pela coleta de dados, mapas e documentos, Arnolfo Augusto Umann, incumbido pela apresentação e acompanhamento do projeto, Luis Cerzio Sassi, secretário da comissão, e Rubem Cesar Caselani, presidente da comissão e patrocinador do projeto.

O trabalho desses sujeitos culminou com a criação do distrito de Realeza do Pinho, em 24 de junho de 1963. O nome, de autoria de José Marcolino, foi escolhido entre as famílias Zanchet, Zuttion e Zanchi. Bruno Zuttion não presenciou o seu sonho e o fruto do trabalho da comissão, somente foi informado do resultado, pois se encontrava internado em Curitiba, acometido de uma doença grave não identificada. Ele faleceu poucos meses após a criação do município, em 5 de agosto de 1963, deixando seu legado e o fruto do maior trabalho de sua vida para as futuras gerações de realezenses.

A partir desse marco, o povoamento se tornou amplo e muitas famílias se deslocaram para a nova cidade. Isso foi motivado pela oferta ampla de emprego na atividade madeireira e pelo baixo custo da terra, fator providenciado previamente pela própria madeireira Cazaca em parceria com Bruno Zuttion, sendo de vital importância na consolidação do município.

O primeiro pleito eleitoral em Realeza aconteceu em outubro de 1963, o mesmo ano de sua emancipação. O Partido Democrata Cristão (PDC), ao qual Bruno Zuttion era filiado, encontrava-se na ocasião em uma situação complicada para as eleições para prefeito do novo distrito:

aquele que seria indicado ao cargo havia falecido e o partido carecia de nomes fortes . A solução foi buscar um representante na cidade vizinha, Capanema, sendo escolhido foi João Maria Corrêa, que competiu com Guerino Lotice, representante do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

O resultado favoreceu João Maria, que foi eleito como primeiro prefeito de Realeza. Com a criação, em 1964, do Ato Institucional nº 2, que instituiu o bipartidarismo, o PDC desapareceu e foi incorporado pela Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Além do fato de, no início da Ditadura Militar, a maior parte dos candidatos e pré-candidatos no município pertencerem à ARENA, nas eleições de 1968, o quadro eleitoral em Realeza não teve oposição, pois os candidatos representavam a sigla, existindo somente uma disputa para as cadeiras da câmara, afinal, o candidato indicado a prefeito, Nelson Zuchi, era o único concorrente. Ele foi substituído novamente por João Maria Corrêa, agora também sob a sigla da ARENA.

Nesse contexto específico, é possível notar uma relação entre a política nacional e a municipal, seguindo-se uma tendência na qual o candidato eleito a prefeito segue a mesma legenda do partido de situação na esfera nacional. Esse padrão era raramente quebrado, demonstrando uma grande influência da legenda partidária na escolha dos candidatos pela população.

Os primeiros mandatos tiveram impacto significativo no setor educacional do município, sendo criadas, nesse período, boa parte das instituições escolares, como o Ginásio Estadual de Realeza CNC e o grupo escolar Doze de Novembro, além de ser instituída a Inspeção Auxiliar de Ensino, órgão responsável por fiscalizar e supervisionar o

funcionamento das instituições de ensino, tanto particulares quanto públicas. Com a reforma do ensino em 1979, o grupo passou a denominar-se Escola Doze de Novembro de Ensino do 1º Grau, pertencente ao Complexo Bruno Zuttion, Entidade Mantenedora Estadual. Em 1982, a escola passou a denominar-se Colégio Doze de Novembro - Ensino de 1º e 2º Grau, sendo criado o curso Pré-Escolar. Em 1983, implantou-se a 5ª série, em 1984, a 6ª série até completar o 2º grau.

Surgiu na época também a escola Dom Carlos Eduardo, contando com três extensões em distritos rurais, além de ser a primeira – e por muito tempo a única – a atender em três turnos. Entretanto, não há registros mais detalhados sobre a estruturação do ensino noturno nesse período.

Em 1982, O colégio Real, fundado em 1980, atendia aos estudantes do período noturno com turmas de 1º e 2º graus, funcionando em regime particular sob a administração da Sociedade Educacional Realeza LTDA. Nesse ano, o município contava com 45 escolas municipais, perfazendo um total de 2.709 matrículas, conforme relata Barbosa (1983).

Salientamos que as informações obtidas a respeito dos antecedentes históricos do município derivam, majoritariamente, da obra *Realeza – PR: 20 anos de história*, de autoria de Fidelis Dalcin Barbosa, sendo um dos poucos registros sistematizados da história dessa cidade. Observamos uma significativa redução entre os números apresentados na obra de Barbosa (1983) e os dados atuais, sobretudo com relação à população. Conforme a autora, em 1983, o município contava com cerca de 30.000 habitantes, distribuídos entre a sede e os distritos, mas, na atualidade, são registrados 19.000. No ano de produção dessa obra,

Barbosa já apontava alguns elementos que podem justificam essa diminuição, como o intenso êxodo rural, causado, entre outros fatores, pela expansão dos latifúndios da época.

Além do êxodo rural, o município também sofreu os impactos da redução da atividade madeireira, o que culminou no fechamento das indústrias Cazaca e de outros estabelecimentos. A consequência foi a diminuição do número de vagas de emprego, contribuindo para que muitos moradores deixassem o município em busca de outras oportunidades.

Outra mudança a ser destacada diz respeito ao setor econômico. Houve uma alteração na dinâmica de crescimento, em que a economia, essencialmente agrícola, deu lugar a uma nova configuração, baseada atualmente no setor de comércio e serviços, fazendo com que esse segmento supere a contribuição do setor agropecuário para o PIB do município, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com o perfil do município apresentado no site do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), atualizado em 2022, Realeza conta com um PIB *per capita* de R\$40.456,00 ao ano, com um PIB em valores correntes equivalente a R\$620.463,032 ao ano, do qual R\$320.046,495 correspondem ao setor de comércio e serviços.

Uma prática crescente no município tem sido a subcontratação, por meio de contratos firmados entre pessoas jurídicas, a já mencionada “pejotização”, a qual reduz os custos do empregador com encargos trabalhistas, além de dificultar o acesso do trabalhador a determinados

direitos trabalhistas. Essa prática se reflete no significativo número de MEIs, atualmente registrados no município, perfazendo um total de 1.564 empreendimentos, conforme informado no site da Receita Federal. Desses, há um número mais elevado quando consideramos setores em que essa “pejotização” é mais comumente praticada, como a construção civil e a atividade doméstica, com base no registro desses MEIs no Cadastro Nacional de Atividades Econômicas (CNAE).

Notamos, ainda, uma alta concentração de registros em áreas relacionadas à prestação de serviços, como o setor de estética ou mesmo a assessoria de vendas, bem como uma intensificação da prestação de serviços nesse sentido por meio do marketing digital. É válido considerar que, entre estes, existem alguns empreendimentos cadastrados e inativos, considerando, portanto, os dados obtidos como uma estimativa aproximada, que, contudo, não se afasta em muito da realidade, pois os levantamentos gerais apontam para uma baixa concentração de MEIs inativos, como aponta a 5ª edição da pesquisa perfil do MEI, realizada pelo Sebrae. Nesse estudo, observou-se que 77% dos MEI estão em atividade atualmente. Considerando que o total de MEIs, segundo Receita Federal, era de 11,3 milhões, em dezembro de 2021, estima-se que o total de MEIs em atividade no país seja de 8,7 milhões.

Atualmente, o cenário educacional do município se apresenta de maneira distinta do que na época dos escritos de Barbosa (1983), contando com 21 instituições de ensino, entre sistema público e privado. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), havia em 2022 um total de 3.948 alunos matriculados na Educação Básica, dos quais 679 estavam

matriculados no EM.

Na atualidade, cinco escolas ofertam o EM, sendo o Colégio Real, na rede privada, e os Colégios João Paulo II e Doze de Novembro, além da Escola Estadual Cívico-Militar Dom Carlos Eduardo e o Colégio Estadual Flor da Serra. Dessas instituições, somente o colégio Doze de Novembro dispõe de turmas regulares no EM Noturno, enquanto o Colégio Estadual João Paulo II fornece o ensino noturno apenas na modalidade EJA.

Em termos quantitativos, o município apresenta, no campo da educação, uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade equivalente a 97,4 %, segundo informações levantadas em 2010. A nota IDEB para anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede pública) é de 6,8 e para os para os anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública) de 5,7, de acordo com dados levantados em 2021 pelo IBGE e divulgados em canal oficial do IPARDES, juntamente com outros dados que compõe o perfil educacional do município, em uma perspectiva comparativa entre os números apresentados e a média obtida tanto da região quanto do estado como um todo.

Figura 2 – Perfil Educacional do Município de Realeza

EDUCAÇÃO	FONTE	DATA	MUNICÍPIO	REGIÃO	ESTADO
Matriculas na Educação Básica (alunos)	MEC/INEP	2022	3.948	60.335	2.482.415
Matriculas na Creche (alunos)	MEC/INEP	2022	475	6.714	230.673
Matriculas na Pré-escola (alunos)	MEC/INEP	2022	453	7.414	289.331
Matriculas no Ensino Fundamental (alunos)	MEC/INEP	2022	2.160	32.063	1.380.369
Matriculas no Ensino Médio (alunos)	MEC/INEP	2022	679	10.744	428.566
Matriculas na Educação Profissional (alunos)	MEC/INEP	2022	105	3.360	125.155
Matriculas na Educação Especial - Classes Exclusivas (alunos)	MEC/INEP	2022	117	1.598	45.218
Matriculas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (alunos)	MEC/INEP	2022	181	2.622	95.295
Matriculas na Educação Superior Presencial (alunos)	MEC/INEP	2021	1.122	6.436	311.247
Matriculas na Educação Superior a Distância (alunos)	MEC/INEP	2021	343	7.430	318.321
Taxa de Analfabetismo de 15 anos ou mais (%)	IBGE	2010	7,87	...	6,28

Fonte: IPARDES.

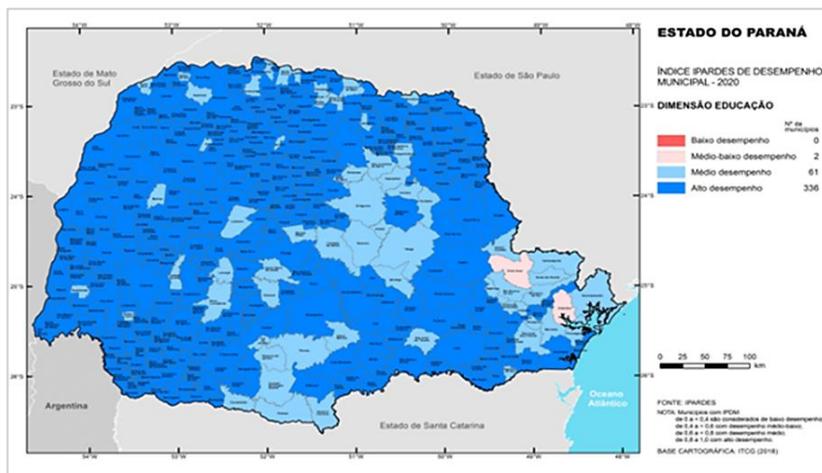
Um ponto a se observar quando buscamos a alguns dados sobre a educação no município é a existência de comparativos, não apenas no demonstrativo em relação à média regional e estadual de determinados índices, mas também na existência de mapas temáticos. Um exemplo é apresentado a seguir, elaborado com base no Índice IPARDES De Desempenho Municipal (IPDM) e disponibilizado pelo IPARDES, o qual contempla um comparativo direto entre os diversos municípios do estado, de forma a ressaltar as diferenças entre o desempenho desses em relação aos demais:

O IPDM é um índice que procura captar, para os municípios do Estado do Paraná, estágios de desenvolvimento em suas dimensões mais importantes, consolidadas em índices parciais de renda e emprego, de educação e de saúde e, por fim, no índice geral, dado pela média simples dos três índices anteriores (PARANÁ, 2009, p. 1).

O índice, que contempla dados estatísticos fornecidos

anualmente desde 2002, considera para avaliação da educação informações sobre o atendimento à Educação Infantil e de indicadores da Educação Básica, como docentes com curso superior, taxa de abandono, taxa de distorção idade-série e IDEB. Com base nesse conjunto de elementos, o município tem atualmente um desempenho considerado alto.

Figura 3 – Mapa de Desempenho Municipal no Estado do Paraná.



Fonte: IPARDES.

É válido ainda destacar que esses indicadores levam em consideração apenas dados quantitativos e seguem a linha dos mecanismos de controle e de avaliação de cunho neoliberal, servindo como base para decisões políticas e para balizar investimentos e ações orçamentarias do governo do estado. Além da divulgação do desempenho dos municípios, o estado do Paraná tem adotado premiações que contemplam escolas com os mais altos índices de desempenho no IDEB,

a exemplo do “Certificado Diamante”, premiação criada pela SEED para homenagear as escolas com os melhores desempenhos no IDEB, além do chamado “Certificado Ouro”, que segue a mesma premissa, sendo entregue, porém, pelos Núcleos Regionais de Educação, tornando a exposição ainda mais próxima, como salienta Freitas (2018):

As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas (FREITAS, 2018, p. 383).

Essa forma de exposição tem sido amplamente adotada no Paraná, e faz parte das medidas de cunho neoliberal adotadas pelo governo, como as cada vez mais numerosas avaliações externas, ao exemplo da Prova Paraná e de outros mecanismos de controle frequentemente mais intensos.

Para além do âmbito estadual, a administração municipal desenvolve diversas atividades voltadas não apenas para o ensino formal, mas também para uma educação em contexto amplo, como por meio do Centro Juvenil Padre Ludovico Redin, instituição destinada a oferecer uma ampla gama de cursos e atividades aos estudantes matriculados na rede pública, como cursos de pintura, de patinação, de música e outros, possibilitando uma formação mais ampla para os jovens realezenses.

3.2 O colégio estadual Doze de Novembro

O Colégio Estadual Doze de Novembro, localizado na Rua

Belém, nº 2776, na área central de Realeza -PR, objeto desta dissertação, foi reconhecido pela Resolução nº 2.516, de 20 de junho de 1983. A escola foi fundada em 19 de março de 1968 com o nome de Escola Normal Colegial Cândido Machado Neto, durante a gestão do primeiro prefeito, João Maria Corrêa. Era vinculada à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), Seção Estadual do Paraná, setor local Realeza, mantida sob a presidência do Sr. Arnolfo Umann.

Em 14 de fevereiro de 1978, o Decreto nº 4.637, da Secretaria de Estado da Educação, autorizou a reorganização da Escola de 2º grau, resultando na Escola Reordenada de 2º Grau Érico Veríssimo, que passou a fazer parte do Complexo Escolar Bruno Zuttion. Posteriormente, em 30 de dezembro de 1981, a Resolução nº 3.772 autorizou o funcionamento do Colégio Estadual Doze de Novembro” para o ensino de 1º e 2º graus.

Esse colégio foi formado a partir da reorganização da Escola Reordenada de 2º Grau Érico Veríssimo e do Grupo Escolar Doze de Novembro. O Colégio Estadual Doze de Novembro para o ensino de 2º grau foi reconhecido em 20 de junho de 1983, conforme a Resolução nº 2.516. Em 1987, foi implantada a Escola Técnica Comercial, tendo Modesto Golin como Diretor-Presidente.

Por meio da Resolução nº 1.666, de 17 de maio de 1991, o ensino das séries iniciais do 1º grau foi municipalizado, e o seu estabelecimento passou a ser denominado Colégio Estadual Doze de Novembro para o ensino de 2º grau, em homenagem ao Grupo Escolar Doze de Novembro, primeiro estabelecimento estadual de ensino na época de sua criação. em 1963. O nome foi escolhido em referência à emancipação de Realeza, ocorrida em 12 de novembro de 1963.

Em 18 de março de 2002, por meio da Resolução nº 4.456/02, o Colégio passou a se chamar Colégio Estadual Doze de Novembro - Ensino Médio e Profissional, pois começou a oferecer o curso técnico em Administração nas formas subsequente e integrada ao EM. A renovação do reconhecimento do curso ocorreu por meio da Resolução nº 323, de 29 de abril de 2003, sendo ofertado até os dias atuais.

As suas características físicas estão detalhadas no PPP elaborado pela instituição em 2022:

[...] hoje o Colégio Estadual Doze de Novembro - Ensino Médio e Profissional dispõe de:

- 10 (dez) salas de aula com condições de abrigar até 35 (trinta e cinco) alunos (em cada uma);
- 1 (uma) sala para professores onde é também utilizada para prática de hora-atividade;
- 1 (uma) biblioteca, também com 02 (dois) computadores para uso dos alunos;
- 1 (um) laboratório com 18 (dezoito) computadores do Proinfo;
- 1 (um) laboratório de informática com 32 (trinta e dois) netbooks Positivo;
- 1 (um) laboratório para prática de experiências de Física, Química e Biologia;
- 1 (um) saguão com 8 (oito) mesas e bancos para refeitório, com capacidade para 06 (seis) pessoas cada uma;
- 2 (duas) quadras poliesportivas, sendo 01 (uma) aberta e 01 (uma) fechada;
- 1 (uma) cozinha, para preparo da merenda escolar (não adequada);
- 1 (um) depósito para merenda;
- 1 (uma) ala administrativa, que abriga Direção, Secretaria e 02 (dois) banheiros para professores;
- 1 (uma) sala pequena ocupada pela Documentação escolar.

- 1 (uma) sala pequena para a Equipe Pedagógica;
- 02 (dois) banheiros, sendo um masculino e um feminino para os estudantes;
- Quanto à biblioteca o acervo se encontra em bom estado, contando com 8.467 livros: estando divididos em: livros de Arte, Almanaque Abril, Livros para uso dos docentes, Literatura / crônicas, Língua Estrangeira, Gestão Escolar, Teatro, Livros para os cursos de Técnico em Informática e Técnico em Administração (PPP, 2022, p. 22).

A administração do Colégio, atualmente representada pelo diretor Moacir Marchi Furtado, demonstra ainda o interesse na ampliação dessa estrutura, estando nos planos o aumento do número de salas de aula e a construção de um anfiteatro, a fim de acomodar de maneira mais confortável os eventos e as reuniões ali promovidos.

Essa a instituição tem sua estrutura física vinculada à Escola Municipal 24 de junho, que atende ao Ensino Fundamental (anos iniciais), por meio de um comodato da propriedade que funciona de maneira conjunta, havendo uma determinação do uso de salas e áreas comuns conforme a necessidade de cada instituição. Essa é uma característica comum a todos os colégios do município que ofertam o EM, tendo sua estrutura física vinculada a instituições municipais, como o Colégio Estadual João Paulo II, ligado à Escola Municipal Juscelino Kubitscheck, e o Colégio Estadual Flor da Serra, à Escola Municipal Modesto de Palma.

Essa divisão estrutural é um resquício da fundação dessas instituições. De acordo com relatos constantes na obra de Barbosa (1983), os recursos financeiros para a instalação das escolas, em um primeiro

momento, partiram de iniciativas privadas, de indivíduos muitas vezes ligados ao poder público municipal, favorecendo a instalação de instituições de maneira concomitante em estruturas físicas já existentes até a efetiva construção de uma estrutura própria ou a regularização delas. No caso dos Colégios, houve, em cada caso, um acordo de permuta das propriedades nas quais se localizam.

Com a promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei nº 9.394/1996 (LDBEN), e a Deliberação nº 04/2021 CEE/PR, que instituiu as Diretrizes Curriculares Complementares para o Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio, o Colégio passou por mudanças significativas em sua organização. Houve a ampliação do tempo mínimo do estudante do EM na escola de 800 para 1.000 horas anuais, iniciando em 2022 de forma gradativa, e uma nova organização curricular para o EM, contemplando a BNCC com a oferta de diferentes itinerários formativos focalizados nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Como efeito, a partir do ano letivo de 2022, o Colégio Estadual Doze de Novembro passou a oferecer o Ensino Fundamental Séries Finais e o curso Técnico em Agronegócio Integrado.

Outras alterações perceptíveis se dão pelo alto nível de plataformização e da inclusão de diversos recursos tecnológicos no dia a dia da escola, a exemplo da chamada por foto, os “kits Educatron⁴”, além

⁴ De acordo com a SEED-PR, os kits Educatron são compostos por *smart TV* de 43 polegadas, computador, *webcam*, microfones, teclado com *mouse pad* e pedestal regulável. Entregues pelo Governo do Estado, os equipamentos podem ser usados, por exemplo, para apresentação de conteúdo multimídia em sala de aula e para videochamadas.

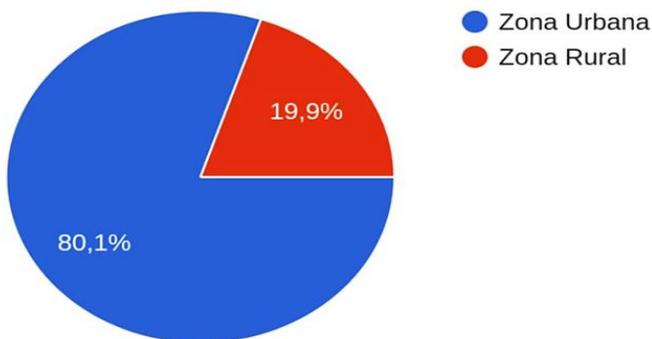
de diversas atividades e cobranças impostas aos alunos para serem realizados em casa por meio de aplicativos disponibilizados. Quanto ao público atendido, o PPP apresenta o seguinte levantamento:

Pelo diagnóstico realizado através de um questionário socioeconômico aplicado aos estudantes via google forms constatamos que os alunos deste Estabelecimento de Ensino são oriundos da zona urbana e rural, filhos de trabalhadores e trabalhadoras do campo e de trabalhadores do setor terciário, tais como: comerciantes, funcionários públicos, trabalhadores autônomos, profissionais liberais, empresários, diaristas, empregados e empregadas domésticas, desempregados, arrendatários e trabalhadores temporários. O nível socioeconômico das famílias é diversificado, compreende salário mínimo, prevalecendo a média de até três salários-mínimos, outras variáveis de ganhos para cima, e há também registro de baixa renda (PPP, 2022, p. 23).

Conforme os dados obtidos por meio de análise do PPP (2022), o Colégio atende hoje a um público majoritariamente urbano, com renda variável, porém, predominantemente na faixa de 1 a 3 salários-mínimos, como visualizamos nos gráficos a seguir, que compõem o levantamento mencionado:

1- Onde você mora?

321 respostas



4- Qual a renda da família?

322 respostas



Fonte: PPP (2022).

Com base nas informações obtidas, constatamos que a renda da maior parte dos alunos provém de atividades na área do comércio, da indústria e dos serviços. O levantamento apresenta ainda referências à saúde, à religião, à cor e à proximidade com a escola em termos de

deslocamento.

No ano de 2022, a escola contava com 469 alunos divididos em 10 turmas no período da manhã, seis turmas de EM, quatro turmas do Curso Técnico em Administração, além de duas turmas de EM no período da tarde e uma turma do Ensino Fundamental (6º ano), assim como quatro turmas no período da noite: uma turma de 1º ano, uma turma de 2º ano e duas turmas de 3º ano.

Foram fornecidos ainda pela direção da escola dados quantitativos a respeito das taxas de aprovação, de reprovação e de abandono escolar. Também, por meio de uma pesquisa no site do INEP, é possível obter uma série histórica desses dados desde 2012, conforme apresentados a seguir, os quais demonstram uma continuidade dos índices de abandono, aspecto ressaltado como problemático mesmo no PPP, além de ser objeto de atenção especial por parte da equipe pedagógica.

Rendimento Escolar no Colégio Doze de Novembro, C E-EM Profissional									
Indicadores	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Aprovação									
Ensino Médio	81%	76,2%	66,8%	76,2%	77,2%	75,1%	81,6%	91,7%	91,67%
Reprovação									
Ensino Médio	9,5%	13%	14,8%	11,3%	9,1%	9,1%	6,2%	2,3%	0,30%
Abandono									
Ensino Médio	9,5%	10,8%	18,4%	12,5%	13,7%	15,8%	12,2%	6,0%	8,03%

Os levantamentos realizados contribuem para se traçar um plano geral da escola em termos quantitativos, fornecendo bases para que se

possa analisar os resultados mensuráveis por ela obtidos. No entanto, eles não fazem distinções ou apresentam dados relativos especificamente ao ensino noturno, dificultando nosso exame de fatores frequentemente associados a esse período, como as taxas de evasão escolar.

Atualmente, a escola conta com 94 alunos matriculados no período noturno, assim divididos: 18 no 1º ano, 36 alunos no 2º ano e 40 alunos no 3º ano. É válido considerar que houve uma mudança do ano letivo de 2022 para 2023: o fechamento de uma das turmas de 3º ano. Isso resultou em um elevado contingente de alunos na turma remanescente, número que se mostrava ainda maior no início do ano, antes de serem efetuados os registros de desistências, chegando a aproximadamente 50 alunos.

Em contrapartida ao que se observa na turma de concluintes, o 1º ano tem uma dinâmica diferente, com um número significativamente reduzido, seguindo a tendência do ano anterior, de diminuição na procura ou no fornecimento de vagas para o ingresso no EM noturno.

Essa propensão pode ser observada ainda por meio de dados obtidos no site do Laboratório de Dados Educacionais, órgão interinstitucional organizado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Universidade Federal de Goiás (UFG), por meio dos quais se verifica uma sensível diminuição no número de matrículas para o ensino noturno no período que compreende os anos de 2017 a 2020.

NÚMERO DE MATRÍCULAS			
<i>Educação Básica</i>			
Número de Matrículas, turno da turma (parcial - noturno) - DOZE DE NOVEMBRO C E EM PROFIS, 2017 a 2020			
2017	2018	2019	2020
167	154	109	97

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017 - 2020

Para compreensão dessa dinâmica de diminuição, é importante considerar os direcionamentos fornecidos pela SEED às escolas, por meio de instruções normativas, tais como a Orientação nº 01/2019 – DPR/DPGE, que trata dos pormenores para os estudantes menores de 18 anos para o EM noturno e reitera a priorização das vagas nesse turno aos estudantes trabalhadores.

Essa Orientação baseia-se no parecer nº 61/2019-CAOPEduc, do Ministério Público, segundo o qual a prioridade deve ser a oferta de vagas no ensino noturno aos estudantes para em condição de trabalhador geral ou aprendiz, estando a efetivação da matrícula condicionada à apresentação de contrato de aprendizagem ou de carteira de trabalho.

O Parecer em questão parte de iniciativa da própria SEED, a qual, tendo procurado por meio de seus representantes, como o Centro de Apoio Operacional às Promotorias de Justiça da Criança e do Adolescente e da Educação – CAOPEduc, informou haver um elevado número de matrículas para o EM noturno. Segundo relatado pelo Parecer, havia 29% das matrículas do EM regular, bem como um aumento na taxa de evasão, sendo que 10% das reprovações por frequência e desistências correspondem aos alunos do noturno.

Diante da exposição dos dados feita pelos representantes da SEED, e após a averiguação e levantamento detalhado das informações, o CAOPEduc se manifestou pela referida priorização. É válido salientar,

no entanto, que embora não seja mencionado na orientação fornecida, a manifestação expedida pelo CAOPEduc contém ressalvas quanto a essa priorização de modo a esclarecer que “não se pode colocar empecilhos ao adolescente não trabalhador que optar pelo estudo no período noturno, pois não há ordem legal nesse sentido”. O documento apresenta ainda como entendimento da jurisprudência acerca dos fatos a seguinte consideração:

Condicionar a matrícula no ensino noturno "aos alunos comprovadamente trabalhadores" configura afronta ao preceito que garante a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, notadamente porque o trabalho informal ou até adolescente pode possuir um mesmo estar à procura de um emprego, hipóteses nas quais tal comprovação não se afigura possível (PARANÁ, 2019, p. 4).

Assim, o Parecer assume caráter de sugestão e não necessariamente de determinação, como aparentam as orientações emanadas pela SEED, as quais tiveram impacto significativo na constituição de novas turmas de ensino noturno e principalmente na oferta de vagas.

Por meio dos dados expostos até o momento, podemos traçar um perfil socioespacial da instituição, a qual atende majoritariamente jovens da classe trabalhadora, principalmente da zona urbana do município. Há, ainda, uma sensível diminuição no número de alunos no período noturno atendidos pela escola ao longo dos anos, tendo essa redução se acentuado no período mais recente em virtude dos direcionamentos advindos do governo estadual. Os dados coletados demonstram também que há uma

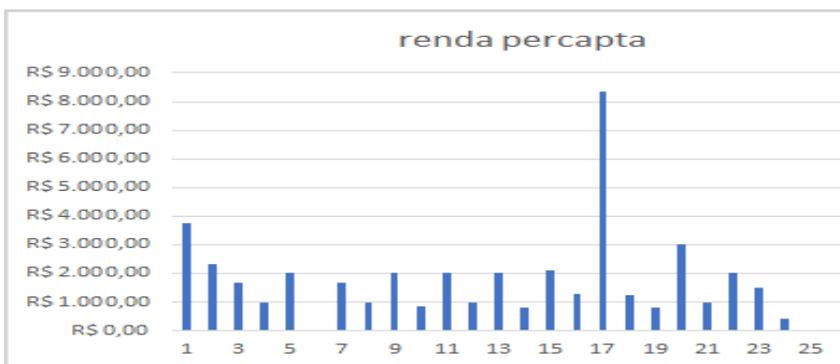
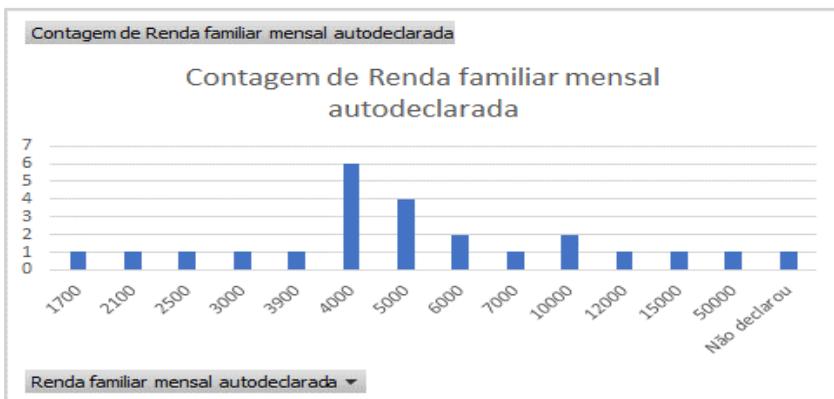
escassez de informações no que se refere especificamente ao período noturno, sendo essencial considerarmos a realidade e o contexto em que os estudantes desse período estão inseridos, o que fazemos a seguir.

3.3 O perfil dos estudantes jovens do ensino médio noturno de Realeza - PR

Ao realizarmos as entrevistas com os estudantes do EM de Realeza - PR, conseguimos estabelecer um perfil básico desses sujeitos, por meio de informações por eles fornecidas, a partir das quais elaboramos um panorama, ainda que singelo, sobre a condição social e a realidade desses discentes.

Em geral, constatamos que a maioria de alunos está na faixa etária dos 16 a 19 anos, com algumas variações pontuais. As diferenças de idade podem ser atribuídas a alguns fatores apontados pelos alunos: além da repetência, em alguns casos, há também a mudança de escola ou mesmo de turno, e pausas esporádicas na relação com a escola, ocasionadas no intercurso dessas mudanças e relacionadas principalmente a questões de sociabilidade e de interação.

A maior parte dos jovens entrevistados é solteira e vive com os pais, havendo uma significativa parcela com convivência monoparental. A renda média familiar é de cerca de R\$ 5.000,00 e a *per capita* de aproximadamente R\$1.900,00.



Dos jovens entrevistados, onze alunos declaram que nem todos os moradores da casa contribuem para a renda familiar, aumentando proporcionalmente o impacto econômico da atividade laboral em seu contexto familiar, ainda que isso não seja apontado de forma direta por eles.

Em se tratando da opção por cursar o EM em período noturno, as respostas desses jovens variam consideravelmente. Mesmo que a maior parte delas esteja articulada à necessidade do trabalho, abrange uma série de fatores que incluem desde a influência da família, exigências do

trabalho até a sociabilidade, demonstrando a heterogeneidade do grupo. De acordo com Krawczyk (2004),

[...] a demanda pelo curso noturno é bastante complexa. De um lado, os discentes trabalham ou buscam trabalho não só para sua sobrevivência e da sua família, mas também pelo desejo de ter certa independência econômica, que muitas vezes está ligada ao aumento crescente do comportamento consumista da população, incentivado no dia-a-dia pela mídia. De outro, a clientela do noturno está formada não só por alunos que trabalham ou buscam trabalho, mas também por jovens mais afeitos ao "clima descontraído" do noturno ou que escolhem o ensino nesse turno para poder ter "mais tempo livre" para fazer outras coisas (KRAWCZYK, 2004, p. 147).

Embora não seja unanimidade, uma parcela significativa dos alunos foi direcionada ao ensino noturno pela realidade vivenciada no trabalho, porém, há aqueles que migraram por conta de fatores de sociabilidade, aspecto muitas vezes menosprezado. Krawczyk (2004) que isso é bastante questionado, sendo visto como uma espécie de desvalorização dos estudos por parte desses jovens. Na visão da autora, para muitos, há uma concepção de que a qualidade do ensino no período diurno seria superior, sendo inclusive um fator usado pelos alunos optantes por esse período para justificar a sua escolha, transmitindo uma ideia de inferioridade ao ensino noturno em termos de aprendizagem. Nesse contexto, ao optar pelo estudo noturno sem a justificativa do trabalho, os alunos acabam sendo taxados como despreocupados com a sua educação.

No entanto, é preciso compreender o ponto de vista desses

indivíduos e a significação que atribuem ao espaço escolar no contexto da própria socialização, originando cenários em que um indivíduo muda de turma ou, nesse caso, de turno, para acompanhar um ou mais colegas com os quais se têm maior proximidade, a fim de evitar o fardo de enfrentar a rotina escolar sem um rosto amigo por perto. O impacto do espaço escolar na vivência social dos alunos é inclusive ressaltado por eles quando questionados a respeito de seus círculos de convivência e amizades. Os estudantes afirmam ter, em seu círculo de amizades, predominantemente indivíduos com os quais há uma relação iniciada no ambiente escolar. É relevante observarmos que a modernidade, ao instituir novas concepções sobre a infância, a adolescência e a juventude, instituiu, também, os modos de sua socialização para além da família, situando a escola como uma de suas agências privilegiadas (SPÓSITO, 2004).

Também incluímos, para a delimitação do perfil, as questões relativas ao impacto do trabalho como renda na vivência dos jovens. De acordo com os relatos, a renda oriunda do trabalho se destina ao suprimento de suas próprias necessidades e principalmente à aquisição de bens de consumo, tais como roupas, acessórios e outros itens. Em alguns casos, os bens relatados assumem uma representatividade, sendo colocados pelos alunos como metas ou sonhos. Nesse sentido,

Alguns estudos vêm tentando demonstrar que a necessidade de trabalho entre os jovens não aparece unicamente como uma realidade imposta pelas condições de pobreza das famílias, mas é construída no próprio processo de socialização do jovem, na afirmação da sua identidade. Se por um lado o trabalho coloca os jovens em condição de explorados, por outro lado lhes possibilita maior

autonomia, o que contribui para a afirmação de suas identidades (OLIVEIRA, 2004, p. 171).

Para alguns estudantes, a procura pelo primeiro emprego precedeu ao ingresso no ensino noturno, tendo sido exploradas opções como os trabalhos de meio período, os quais foram preteridos em detrimento das ocupações em período integral, haja vista a sensível diferença de remuneração. Além disso, um aspecto que se mostrou comum aos entrevistados é a concepção de que o trabalho, e mesmo a rotina de conciliar os estudos e a atividade laboral, representa uma espécie de fator determinante em sua transição para a vida adulta.

Essa mudança está também ligada ao aspecto material e ao consumo, fato expresso de maneira sensível na expressão “ter minhas próprias coisas”, utilizada por muitos dos jovens a respeito de suas motivações pela opção ao trabalho, como uma espécie de sinônimo de independência. Não se trata apenas do sentido material ou a aquisição de bens que confere o status da adultização, mas do próprio trabalho em si, afinal, conforme afirma Zappaz (2016, p. 4), “[...] diferentemente do que vem sendo concebido durante muito tempo, os limites entre as idades infantil, jovem e adulta misturaram-se, podendo-se assim dizer, que a demarcação etária, tornou-se uma construção sociocultural”.

No contexto em que esses jovens estão inseridos, a condição de trabalhador, e mais, a condição de trabalhador em tempo integral, lhes atribui o que julgam ser uma certa maturidade, que se torna parte da forma como veem o mundo e experimentam sua condição juvenil. Dessa forma,

[...] para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil, podendo-se afirmar que “o trabalho também faz a juventude”, mesmo considerando a diversidade de situações e posturas existente por parte dos jovens em relação ao trabalho (DAYRELL, 2007, p. 19).

A posição que esses jovens assumem com relação ao trabalho ressalta aquilo que foi mencionado anteriormente sobre a sua condição chamada moratória social, a qual, na ótica de Dayrell (2007), não define as juventudes brasileiras, pois a relação com o trabalho possibilita as vivências próprias da fase juvenil. Groppo (2015) também explica que a moratória a qual nos referimos seria um período da vida em que se permite postergar diversas exigências sociais, tais como trabalho, matrimônio, ter filhos e formar o próprio lar; há, desse modo, uma especial tolerância para com o comportamento juvenil. No caso dos jovens entrevistados, tal moratória não se aplica a seus contextos, embora haja ainda a possibilidade da experimentação e uma certa tolerância quanto ao erro. Isso ocorre porque a própria vivência é marcada pela relação com o trabalho em diversos aspectos, sobretudo no que tange às exigências e às cobranças que o mercado acarreta, recaindo sobre eles certas responsabilidades próprias da vida adulta.

É válido ressaltar também que uma parcela significativa dos alunos afirma ter migrado para o turno da noite por conta do trabalho, alguns de maneira indireta, pela necessidade de se colocar à disposição

do mercado ou mesmo expandir a própria carga horária já exercida, enquanto outros por influência direta, tendo sido solicitado que migrassem para o ensino noturno a fim de atender a uma demanda da instituição ou do empregador. Isso é retratado pela aluna Aline, quando afirma que a sua chefe mediou a sua transferência para o ensino noturno: “É, ela pediu, ela precisava muito, daí ela veio falar com o diretor sobre isso”.

Esse tipo de influência direta do trabalho na opção pelo ensino noturno se faz presente na fala de outros entrevistados, como de Marisa: “Eu comecei a estudar à noite, porque eu comecei a trabalhar no mercado Manfroí. Só que daí como me demitiram, né, eu continuei à noite, porque daí não tinha vaga para de manhã, mas como eu comecei a trabalhar de novo [...]”.

Embora os relatos deem conta desses direcionamentos como sutis ou amigáveis, há que se considerar o efeito psicológico causado por uma solicitação desta natureza, ou seja, explicitar a necessidade do empregador assinala de forma implícita a possibilidade de substituição do trabalhador por outro que possa se adequar aos horários necessários.

A migração para o ensino noturno pode também resultar em uma série de impactos ao estudante, como o distanciamento de grupos sociais com os quais conviveria, adequação a uma nova rotina de horários e a perda de conteúdos devido à fase de adaptação. Além disso, podemos mencionar ainda a dificuldade que pode se apresentar em caso de se precisar reverter o quadro, uma vez que envolve fatores condicionantes, como a existência de vagas.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação de ocupações

apresentadas por esses estudantes, sendo que praticamente todos exercem trabalhos simples – funções que não exigem uma qualificação específica –, contrapondo o discurso comumente difundido de que aos jovens compete uma parcela do mercado de trabalho que exigiria, em tese, uma espécie de preparo técnico e ligado ao manejo da tecnologia. O trabalho simples, ao qual nos referimos, está ligado à definição do conceito abordado por Marx, o qual, ao contrário do trabalho complexo, caracteriza-se por ser de natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho que, em média, toda pessoa comum, sem qualquer desenvolvimento especial, tem em seu organismo corpóreo (MARX, 2011, p. 103). Essa noção é apresentada como par oposto ao chamado trabalho complexo, que se caracteriza por ser de natureza especializada, logo, requer mais tempo de formação (LIMA; NEVES; PRONKO. 2009, s.p.).

Dentre as ocupações mencionadas pelos estudantes entrevistados, são recorrentes a palavra auxiliar – auxiliares de escritório, de padaria ou de organização de festas –, os empregos em supermercados – operador de caixa, repositor de mercadoria ou “pacoteiro” –, atividades variadas – babás, lavadores de veículos – e as ocupações ligadas ao “chão de fábrica” – marceneiro, soldador, mecânico –. Assim, é válido ressaltar que, apesar desses três últimos casos se referirem a profissões que requerem um conhecimento mais específico, ainda se mantêm no escopo do trabalho simples, devido à natureza de suas ocupações, predominantemente práticas majoritariamente aprendidas no próprio local de trabalho.

É preciso considerar, com base nesses casos, a adequação pela

qual passo o trabalho simples em consonância com o avanço da industrialização e dos mecanismos de exploração, requerendo conhecimentos básicos para a sua execução. Para Lima, Neves e Pronko (2009),

No Brasil, até os anos iniciais do século XX, a formação para o ‘trabalho simples’ era realizada, na maior parte dos casos, no próprio processo de trabalho. Com o desenvolvimento da urbanização e da industrialização, essa formação passou a requerer graus crescentes de sistematização fora do local de trabalho, sendo realizada nas instituições de educação escolar elementar e nos centros de formação técnico-profissional. (LIMA; NEVES; PRONKO, 2009, s.p.).

Nesses casos em específico, os estudantes recebem a instrução e os conhecimentos necessários para o exercício da profissão no próprio local de trabalho, atuando, em certa medida, como aprendizes. O trabalho realizado por esses jovens é, principalmente, de auxiliar, uma parte de um processo de trabalho sendo por si só alienante, na definição anteriormente mencionada, a qual se constitui, entre outros aspectos, no desenvolvimento do trabalho externo ao indivíduo, executando uma parte ou um fragmento do processo.

As atividades desenvolvidas por esses alunos, dessa maneira, se enquadram principalmente como alienantes, não estando relacionadas a qualquer habilidade ou aptidão que contribua para o desenvolvimento omnilateral desses indivíduos. Em outras palavras, não atendem a uma sua necessidade, mas se colocam como um meio para se contemplar outras necessidades.

Com relação ao trabalho, as entrevistas demonstraram uma compreensão rasa de alguns conceitos que envolvem as relações trabalhistas, a exemplo da noção de “estabilidade”, recorrente nas perguntas feitas aos alunos. Em um primeiro momento, afirmaram unanimemente que têm estabilidade em suas funções, quando questionados de forma direta. Todavia, ao adentrarmos nos méritos da organização profissional e do detalhamento de suas relações com as empresas ou empregadores, esses jovens, embora acreditem na sua estabilidade, revelam nuances e aspectos que indicam o contrário. A ausência de contratos de trabalho ou mesmo registros trabalhistas, as contratações temporárias ou sob demanda, o ingresso no quadro funcional em período inferior a três meses e outros aspectos revelam uma compreensão do conceito “estabilidade” que se restringe à possibilidade da demissão imediata.

Isso fica explícito na fala do aluno Josué, ao ser indagado sobre a estabilidade do seu trabalho atual. Ele afirma que tem estabilidade, no entanto, mais adiante, diz que começou, há menos de uma semana, em seu novo trabalho, um supermercado recém-instalado na cidade e que está em fase de abertura. Também nos relatou que não tem até agora uma carga-horária definida: “Estou fazendo 12h essa semana que tá abrindo, mas depois acho que diminui”.

Mais do que demonstrar a compreensão rasa da própria estabilidade, a fala desse aluno demonstra um fator comum a muitos dos entrevistados, a naturalização de condições precárias de trabalho, que já abordamos anteriormente. Ela fica ainda mais patente quando verificamos as palavras dos entrevistados a respeito das próprias condições de trabalho

e contratação, revelando que muitos renunciam a direitos básicos fundamentais, em troca da possibilidade de estar empregado.

Por “estabilidade”, nesse contexto, entendemos as medidas ou práticas de seguridade trabalhistas, ainda que de forma mínima, como contratos de trabalho, programas para iniciação como aprendiz ou mesmo a carteira assinada, além das condições ofertadas pela empresa, como a clareza na contratação. Considerando isso, o que os alunos revelam é um quadro que abrange contratações irregulares, ausência de contratos ou carteira de trabalho e outras formas de irregularidade que vão desde o registro desses jovens como trabalhadores, relegando muitos desses à informalidade, até situações de risco ou trabalhos insalubres.

Essa realidade é apontada por Antunes (2018) quando ressalta que o trabalho estável, herdeiro da fase Taylorista-Fordista, relativamente moldado pela contratação e pela regulamentação, vem sendo substituído pelos mais distintos e diversificados tipos de informalidade. No que tange a esses modos informais, o autor cita a situação dos *trabalhadores informais assalariados sem registro*, à margem da legislação trabalhista, uma vez que perderam o estatuto de contratualidade e passaram da condição de assalariados *com* carteira assinada para a de assalariados *sem* carteira. Essa situação os exclui do acesso das resoluções presentes nos acordos coletivos de sua categoria e os torna desprovidos dos direitos existentes para aqueles que têm contrato formal de trabalho. Para os Corrochano e Tomassi (2020),

Esse contingente de jovens trabalha geralmente em condições precárias, com jornadas longas e sem direitos; de acordo com os dados da PNAD

Continua para 2019, podemos estimar em 49,4% a proporção de jovens trabalhando na informalidade, com apenas 28,4% inseridos no mercado formal de trabalho. (CORROCHANO; TOMMASI, 2020, p. 354).

As irregularidades na contratação de muitos dos jovens entrevistados vai além da ausência de contratos de trabalho, prática que abrange não apenas trabalhos de cunho doméstico, mas principalmente empresas consolidadas. Outros relataram também desvios de função, ainda que com a concordância deles. Esse é o caso do aluno Daniel, que, ao ser inquirido a respeito da regularidade da própria situação, nos revela estar contratado como auxiliar de escritório, no entanto, desempenha a função de marceneiro.

Na carteira auxiliar de escritório, porque eles não conseguem assinar como marceneiro, porque é uma profissão perigosa, no caso está como auxiliar de escritório, mas eu faço geral. Trabalho na parte da carroceria, montar, cortar, pintura, solda [...].

Essa prática, por parte de algumas empresas, é recorrente, sendo realizadas contratações formalizadas em funções totalmente discrepantes com aquela realmente ocupada, com diferenças de horário ou de carga-horária. Avaliamos que isso ocorre por alguns fatores: fuga da tributação, encargos trabalhistas e outras responsabilidades que recaem sobre as instituições ao manter esses jovens em situações como a relatada pelo aluno, que envolve a execução de tarefas de risco.

Esse mesmo estudante, em resposta ao questionamento referente às preocupações da empresa com seu futuro, relata que a empresa

demonstra certa atenção com seu desenvolvimento, embora, conforme suas palavras, isso esteja mais atrelado aos interesses da empresa para a sua manutenção como funcionário do que qualquer preocupação real e relacionada ao seu futuro como indivíduo. Eis as suas observações:

Eles não falam muito, mas tentam me profissionalizar. Para mim, ser um profissional para ficar no lugar dos outros que já estão. Tem que fazer um trabalho melhor ali dentro, no lugar deles também.

Verificamos, nesse caso, além da compreensão do aluno do que seria um plano de carreira, uma visão um tanto quanto determinista da própria situação, de tal forma que as possibilidades de crescimento e de desenvolvimento do aluno apresenta, em nenhum momento, se desvinculam da atividade e da empresa na qual se encontra inserido. Isso indica, ainda que de maneira indireta, o fato de os demais trabalhadores estarem na empresa há um tempo significativo e desempenhando a mesma função para a qual foram contratados.

Essa visão em que um funcionário deve permanecer por muito tempo em uma mesma empresa para ser valorizado parece ser comum aos alunos ligados a alguns segmentos de acordo com seus depoimentos. Isso ocorre especialmente no caso de empresas familiares, como mecânicas ,por exemplo, e parece ser transmitida como uma espécie de valor para a constituição de um bom funcionário, leal à empresa.

Nesse sentido, a percepção desses jovens sobre o mercado de trabalho está profundamente atrelada à forma como ocorreram as relações de trabalho a que foram expostos até então, tomando como parâmetro para

a própria situação os empregos que tiveram anteriormente, ou a vivência no seio familiar, com o exemplo transmitido pelos mais experientes sob a forma de perceber o próprio trabalho.

Antunes (2018) também aborda a figura dos informais mais instáveis, recrutados de forma temporária e frequentemente remunerados por peça ou por serviço prestado. Eles realizam atividades eventuais e contingenciais, pautados pela força física e pela baixa qualificação. Tais trabalhos contingenciais se evidenciam de forma variada, podendo representar situações de trabalho por períodos curtos, como poucos dias, ou demandas indefinidas, como aqueles relacionados aos aumentos de vendas sazonais, inaugurações, picos de movimentação. Nesses casos, mesmo que não haja um período determinado e que a empresa, por vezes, fomenta no trabalhador a expectativa pela permanência, tais atividades tendem a ser voláteis e instáveis, uma vez que, cessado o evento que originou tal demanda, os trabalhadores podem ser dispensados sem ônus ao andamento normal das empresas.

Nas entrevistas, houve relatos de contratos temporários ou sob demanda, como é o caso da aluna Natasha, que trabalha em uma empresa que organiza festas infantis. A empresa aciona os serviços da aluna de acordo com a necessidade e a demanda que se apresenta. Mesmo que haja, de acordo com a fala da aluna, certa regularidade na ocorrência de festas, não há garantias de renda em momentos de queda no fluxo de clientes. Além disso, a jovem deve estar disponível para o trabalho quando for acionada, o que afeta a sua organização de estudos – em certa medida – e principalmente as suas atividades de lazer, uma vez que há predominância desses eventos nos fins de semana. Assim, para complementar a renda

gerada pelo trabalho esporádico, a estudante tem um segundo trabalho, realizado aos sábados e domingos, no período da noite, atuando como garçõete em uma lanchonete, além de relatar estar buscando por um terceiro emprego, que possa exercer durante o dia.

Nesse contexto de contratos esporádicos, um caso chama a atenção dentre os demais por conta das particularidades envolvidas. Apesar de destoar do cenário apresentado, salientamos a situação mencionada pelo aluno Afonso. Atualmente, com 33 anos, casado e pai de dois filhos, ele tem como renda apenas aquilo que arrecada com seu trabalho de soldador, realizado conforme a demanda exigida pelas empresas que o contratam, na maioria das vezes, por períodos de poucos dias. Afonso relata enfrentar certa dificuldade em encontrar trabalho fixo, por conta de sua situação como estrangeiro, tendo até o momento conseguido apenas trabalhos temporários e contratos esporádicos. A realidade evocada por Afonso condiz com a de outros inúmeros imigrantes trabalhadores, ao menos no que diz respeito à condição de trabalho, como indicado por Antunes (2018):

Hoje, dados o crescimento e a circulação da força de trabalho imigrante, que se intensificam exponencialmente em dimensões globais, aumenta ainda a superpopulação relativa e, por consequência, o exército de força sobranete global de trabalho. Nessa contextual idade, ampliam-se ainda mais os mecanismos de exploração [...]. Os trabalhadores imigrantes têm, em geral, os horários mais desconfortáveis, como jornadas noturnas e nos finais de semana (ANTUNES, 2018, p. 85).

Esse autor sinaliza ainda a precariedade do salário recebido por

esses trabalhadores, o que se confirma no caso em questão, em vista da disparidade entre a renda apresentada por esse aluno em relação aos demais.

Afonso migrou da Venezuela há alguns anos, por conta da situação econômica enfrentada no país e, sobretudo, pela desvalorização de sua área de atuação, o turismo. O aluno relata que, em seu país de origem, era graduado em Turismo, e atuou por algum tempo na área, contudo, com a diminuição no fluxo de trabalho, veio para o Brasil em busca de oportunidades, a exemplo de outros conhecidos que aqui já se encontravam: “Então, na verdade a economia foi o que me trouxe aqui, porque na verdade, ali o turismo perdeu valor, não tinha mais emprego, mais restaurante, mais hotel [...]”.

Quanto à sua situação atual, Afonso nos conta que enfrentou dificuldades em validar o próprio diploma no Brasil, especialmente devido aos custos financeiros envolvidos no processo, não apenas com a documentação, mas também com o deslocamento para os locais onde a validação poderia ser realizada, fato que o levou a buscar outra forma de se profissionalizar e se inserir no mercado de trabalho:

[...] não consegui porque o título como fala, eu tinha que fazer muita coisa na embaixada de Venezuela que está em São Paulo, então não consegui, eu ia gastar muito dinheiro para ir para lá, para São Paulo, pagar hotel para poder fazer alguma coisa. Então, se fazia dificultoso, então, para eu não estar gastando dinheiro, é melhor só estudar aqui, algo que pode me ajudar a conhecer o idioma português, como se escreve, como se pronuncia, como se fala, isso aí foi o que me motivou mais e também dar um exemplo para meu filho entendeu?

Ao ser indagado sobre a relação com a escola, Afonso menciona o apoio e a orientação dos professores e da equipe como um todo, demonstrando profundo respeito por esses profissionais:

Não há o que falar são pessoas boas de verdade. A mim tem tratado bem, orientado aí, né? Eu falo por mim né? Tem tratado muito bem, muito bem, aqui me abriram as portas. A verdade é que quando cheguei aqui me falaram que não podia continuar, que já haviam fechado as turmas e tudo isso, né? Então, para não me desanimar, falaram ‘Oh Ernesto, vamos arrumar um lugar, você vai estudar’... nunca me fecharam a porta... me ajudaram ali....

Mesmo com o apoio da escola, a situação enfrentada por ele, ainda que não se queixe, é visivelmente complexa, levando-se em consideração a renda que tem para sustentar a família: aproximadamente R\$1.700,00 por mês. Esse valor está significativamente abaixo da média observada no caso dos demais alunos, e para agravar, conforme o relato de Afonso, a renda pode ser consideravelmente instável.

Ao relatar a sua visão a respeito da educação, ele demonstra atribuir significativa importância ao conhecimento e à escola de um modo geral, ainda que transmita um certo descontentamento em tom de desilusão para com a formação acadêmica, relatando uma preferência por uma formação técnica de cunho profissionalizante, a exemplo dos cursos que fez – como o de soldador – e dos que pretende fazer.

É válido ressaltar que muitos desses alunos destacam a importância da educação e da conclusão do EM para o próprio futuro. No

entanto, a forma como exprimem isso, quando questionamos mais a fundo, se mostra pragmática, como se o fato de ter o EM concluído tivesse um peso maior do que a trajetória que essa etapa representa.

3.4 Juventude, expectativas e escola noturna

No que tange à relação dos alunos para com a escola, um dos aspectos evidenciados pela maioria foi número elevado de alunos na sala de aula, que atualmente chega a 40. Avaliamos que a lotação se mostra um problema em momentos chave para o andamento dos estudos, como as apresentações de trabalhos em grupo ou em datas de avaliação. A quantidade de alunos matriculados no 3º ano é extremamente destoante das demais turmas, que, se somadas, ainda ficam muito aquém do registrado no 3º ano.

Por outro lado, o elevado contingente de alunos matriculados se equipara ao número igualmente alto de faltas, correspondendo a cerca de 50% da turma. Nos dias em que foram feitas as entrevistas, o volume de alunos em sala de aula foi significativamente menor do que os registrados em documento. Isso, no entanto, não reflete a desistência dos alunos, uma vez que os faltantes ainda comparecem as aulas em momentos de avaliação ou quando acionados pela direção, demonstrando distanciamento da escola e o que ela representa.

Ainda considerando os méritos da desistência, boa parte dos alunos entrevistados relata essa ocorrência de um ano para o outro, algumas por conta da reprovação, outras em virtude do esgotamento físico intenso, como observamos nas palavras do aluno Daniel:

Na verdade, já era repetente, né... Aí, para eles fica complicado, inclusive tem dois, três amigos meus que já desistiram. Assim, trabalhava o dia inteiro, inclusive dois deles são pedreiros. Daí é complicado nesse “trampo”, o dia inteiro no sol ali, às vezes não vai para casa almoçar, fica na obra ali, né? Daí, chega de noite, às vezes passa um pouco do horário, você chega bem mais cansado que todo mundo, né? E às vezes o “cara” já repetiu também, complicado, né?

Além das faltas, outro cenário apresentado por diversos entrevistados, e agravado pelo alto número de alunos, é a disciplina, muitos se queixam do comportamento dos colegas e principalmente das conversas excessivas, que causam transtornos, prejudicam a concentração dos alunos, e geram conflitos entre esses e os professores. Quando questionados a respeito das causas do problema, muitos apontaram a lotação da sala de aula, assim como fatores ligados à rotina dos colegas e às próprias condições de trabalho.

Alguns estudantes mencionaram que a rotina do trabalho e a ausência de contato com outros indivíduos da mesma faixa etária contribui para esse comportamento, conforme relata o aluno Daniel:

[...] ficar o dia inteiro ali escutando o papo do chefe. Chega, aí, “nós queremos” conversar, né, dar risada, que o único divertimento que nós temos além do final de semana, quando sai com os amigos. Aí chega de noite, aí, a gente conversa e tal, e daí isso que prejudica nós mesmos. Para falar a verdade a gente que é o principal culpado [...].

A questão da disciplina e a fala de Daniel suscitam ainda alguns pontos importantes para a análise das relações estabelecidas em sala de

aula e no contexto das juventudes do EM noturno. Um deles pontos é o conflito geracional. Para além da cobrança de uma conduta específica em sala de aula, a diferença de geração que se estabelece entre parte do corpo docente e os alunos ocasiona divergências que partem de situações muitas vezes incompreendidas, como a diferença de vocabulário ou o uso de gírias:

Eu vou dizer as professoras novas, que são maioria da nossa idade, convive mais no nosso jeito, já os professores, de mais idade, a convivência deles já é diferente, uma pessoa de outro tipo. E o jeito que a gente fala é diferente deles, a gente fala alguma coisa eles se ofendem. [...] Se você não falar sim senhor, com certeza, se falar meio atravessado já não gostam e aí já da briga [...].

Além do conflito geracional, há outros fatores que geram desentendimentos entre professores e alunos, dificultando a interação em sala de aula, como a exaustão dos docentes, que muitas vezes têm no noturno o seu terceiro turno de trabalho do dia. Essa situação também é descrita por Krawczyk (2004):

Outro elemento importante, para compreender o comportamento e o compromisso dos alunos parece ser a tensão que se estabelece entre o professor e o aluno. [...] De um lado, as normas escolares exigem um processo de identificação com o professor, que o impulsiona a atuar bem na sala. De outro lado, as normas do mesmo grupo de pares conferem o reconhecimento dos semelhantes. A sala de aula é o lugar de conflito entre essas duas fontes maiores de identificação (KRAWCZYK, 2004, p. 151).

O princípio de reciprocidade está na relação entre alunos e

professores. Ambos querem ser considerados e reconhecidos pelo seu esforço. O interesse intelectual do aluno pelas diferentes disciplinas está bastante ligado ao seu relacionamento com os professores e com seus resultados escolares.

Daniel cita outro fator agravante para a questão dos conflitos em sala de aula: a dinâmica adotada na configuração das turmas. Em seu ponto de vista, essa é uma iniciativa da direção, no entanto, é válido ressaltar que os aspectos por ele mencionados decorrem da ausência de turmas disponíveis e das dificuldades em se abrir novas classes, não apenas a lotação, mas aquilo a que o aluno se refere como “pegar os alunos mais empenhados e “fincar tudo numa sala”. Tem-se, em certa medida, a indisponibilidade de vagas e a primazia por se direcionar os alunos para o período diurno, situação gerada por medidas como as que mencionamos anteriormente.

Um aspecto interessante a se observar, com base nos relatos dos alunos, é a realização dos chamados “quizizz”, atividades realizadas pelos alunos em uma plataforma específica, disponibilizada para uso em celulares e computadores e amplamente difundida pela SEED-PR. O “Quizizz” consiste em uma das diversas plataformas adotadas pelo estado do Paraná, sob a justificativa de aumentar o engajamento dos estudantes e ampliar seu contato com o conteúdo. A seguir, expomos um quadro que ilustra as plataformas educacionais utilizadas atualmente pela SEED-PR:

Figura 4 – Relação de Plataformas Digitais Utilizadas no Paraná.



Fonte: Professor.Escoladigital.

No entanto, o uso dessas plataformas tem gerado aos estudantes uma sobrecarga, a qual é relatada por esses em diversos momentos. Tanto os entrevistados nesta pesquisa como outros estudantes têm se manifestado em redes sociais, como consta no site da APP-Sindicato, em uma matéria que reúne diversas publicações feitas por alunos paranaenses a respeito do excesso de plataformas.

Além do sentimento de exaustão por conta da cobrança para que sejam realizadas as atividades, os alunos relatam ainda as dificuldades técnicas em se utilizar as ferramentas, como travamentos, perdas de dados ou mesmo o registro incorreto de informações, o que causa incertezas e receio quanto a nota recebida. De acordo com a APP-Sindicado, os

estudantes, por meio de publicações e comentários no *TikTok*, *Twitter* e outras redes sociais, denunciam e pedem socorro diante do uso excessivo das plataformas:

Erros em aplicativos como o Leia Paraná, Inglês Paraná, Redação Paraná e Quizziz chamam atenção entre os relatos. Estudantes reclamam de perder o progresso nas avaliações e, por já terem iniciado a sessão, não conseguem realizar a tarefa novamente. Além do transtorno, os bugs podem prejudicar a nota segundo os(as) estudantes. [...] Também preocupa o número de publicações que relacionam as dificuldades com o aumento da ansiedade e outros sinais de prejuízo à saúde mental (PARANÁ-APP SINDICATO, 2023).

Barbosa e Alves (2023), no artigo *A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos*, refletem sobre o processo de plataformização da educação em curso no estado do Paraná. Para as autoras, com base nos estudos de Van Dijck e Poell (2018), a plataformização da educação

[...] diz respeito à inserção das plataformas digitais nas diversas atividades escolares e acadêmicas. Na mesma lógica do capitalismo de vigilância, estas plataformas permitem a captura de dados algoritmos de professores/as e estudantes, muitos deles oferecidos gratuitamente por grandes empresas de tecnologia, de modo que os dados gerados podem servir de excedentes lucrativos (VAN DIJCK; POEL, 2018, p. 9).

Esse excesso no uso de plataformas afeta de forma significativa

os alunos do ensino noturno, sobretudo aqueles que, como a maioria dos estudantes entrevistados, trabalham durante o dia, dispendo de pouco tempo livre para a realização das atividades propostas nas plataformas; gera-se assim uma pressão ainda maior além dos problemas com as notas. Durante as entrevistas, os alunos também relataram a falta de estrutura para realização das atividades no ambiente escolar, como o número insuficiente de equipamentos.

A plataforma mais comentada pelos alunos entrevistados foi a “quizizz”, descrita pela SEED-PR como uma plataforma para lições de casa, cuja premissa é incentivar o aluno a passar mais tempo do seu dia em contato com os estudos, por meio de atividades propostas na plataforma. De acordo com a Secretaria, essas atividades foram elaboradas por uma equipe de professores da Rede e consistem em questões objetivas em diferentes formatos, como múltipla escolha, completar o espaço em branco, colocar itens em ordem ou combinar conceitos com imagens, por exemplo.

Os “quizizz” têm também atividades relacionadas ao conteúdo escolar, como uma espécie de reforço do conteúdo abordado, por meio de perguntas em um formato “gamificado”⁵, com tempo cronometrado e perguntas sucintas. Conforme a proposta da Secretaria, na plataforma, o estudante terá duas questões por aula, ou seja, 10 ou 12 questões por dia, nos casos de cinco ou seis aulas diárias, respectivamente. As atividades

⁵ De acordo com o site “Escola Digital Professor”, mantido pela SEED-PR, a Gamificação é uma metodologia que utiliza os elementos dos jogos no processo de aprendizagem, visando a aumentar o engajamento e a autonomia dos estudantes nas atividades propostas.

farão parte do processo avaliativo e corresponderão a 30% da nota do trimestre.

Embora seja visto com entusiasmo pela SEED-PR em virtude da inserção da tecnologia em sala de aula, os “quizizz”, na realidade do ensino noturno, de acordo com o observado, se traduzem mais em um gargalo do que em uma ferramenta realmente útil. Isso ocorre porque, devido ao formato e à realidade dos alunos, realizar esse tipo de tarefa em contraturno se torna dificultoso, por questões de acesso e principalmente pelos horários. Essa situação, desse modo, leva os professores a cederem espaço de suas aulas para a realização dos “quizizz” por parte dos alunos, não apenas de suas disciplinas, mas de matérias em geral, conforme a necessidade dos alunos.

Com exceção do tempo disponibilizado pelos professores, os estudantes, em sua maioria, afirmam não dedicar qualquer espaço do seu dia para a realização dessa atividade, e questionam a sua objetividade, uma vez que as notas atribuídas não se refletem no boletim e o uso dos resultados dos “quizizz” não se dá de maneira clara, afirmando, além disso, que essa ferramenta tem um cunho praticamente simbólico, como afirma Daniel:

Só simbólico. De tarde, de manhã pode ser que funcione, porque daí geralmente quem estuda de tarde, manhã, fica em casa e de manhã estuda e fica até tarde em casa. Tem alguns finais da tarde ou de manhã lá, já nós não, a única parte que tem é a noite, mas a noite tem que ir para o colégio, então vai sobrar o quê?

Além das dificuldades apresentadas pelos alunos, outro aspecto

que nos chama a atenção é sobre a plataforma onde estas atividades são realizadas. Ao acessá-la para a realização das tarefas, é possível que os próprios estudantes acompanhem em tempo real quais dos colegas que já realizaram as atividades. Isso reforça a ideia que muitos desses alunos já têm, de que algumas notas são atribuídas arbitrariamente, uma vez que alunos cuja presença em sala de aula é mínima e a participação nessas atividades é extremamente baixa atingem, por vezes, notas altas ou incompatíveis com aquilo que apresentam. Isso é evidente nas palavras de Camila:

Eu presenciei uma coisa que eu fiquei muito chateada. Eu vi um menino que ele não vem na escola, realmente não vem, quando ele vem é a cada três semanas uns dois dias, nem isso. Tanto que eu já acho que ele não veio de novo, e ele está com nove no boletim e eu estou com três. E eu fiquei “Como assim?” Ele está com nove e ele não vem, não tem nada no caderno.

Esse tipo de situação reflete, em certa medida, um esforço por parte dos professores, sob orientação de órgãos superiores, em evitar repetências ou mesmo o registro de notas demasiadamente baixas. Portanto, o tipo de conduta revela uma artificialização de resultados, como taxas de aprovação, médias elevadas e outros aspectos que acabam contribuindo para a criação de uma imagem positiva sobre a educação no estado, mesmo que a realidade indique uma situação diferente.

Em termos gerais, a relação dos estudantes entrevistados para com a escola é boa, não tendo sido apresentadas críticas de forma direta ao tratamento recebido por esses sujeitos, que inclusive relatam certa

tolerância. Algo que é mencionado em obras que retratam o ensino noturno, como já acenamos nesta dissertação, é a compreensão da diretoria e da equipe pedagógica para com os horários, atrasos ou saídas em horários diferenciados, em virtude da condição dos estudantes trabalhadores.

É importante, contudo, ressaltar que, no que se refere à compreensão por parte da escola quanto à condição do aluno estudante e trabalhador, os aspectos mencionados se restringem a essa tolerância, refletindo o que foi anteriormente citado a respeito do “abrandamento” disciplinar que se aplica a esses alunos.

No entanto, a compreensão da condição vivida por eles requer uma atenção que vai além de tolerar atrasos ou aceitar que se frequente as aulas sem uniforme. É preciso observar as demais dimensões envolvidas em sua vivência, como a própria convivência entre si e as suas possibilidades de socialização, fatores que muitas vezes são deixados de lado ou menosprezados, mas que exercem uma função elementar na formação desses estudantes.

Um aspecto relevante para se ampliar o entendimento da vivência dos jovens é a sua compreensão e as práticas que desenvolvem em seus momentos de lazer. Conforme pondera Zappaz (2016, p. 5), a expressão *lazer* tem sua origem do latim *licere*, e a sua conotação remete ao “ser permitido, poder, ter o direito”. O termo está comumente relacionado a situações de liberdade, atividades culturais, divertimento e/ou descanso; logo, o lazer diz respeito às mais variadas dimensões da ação humana.

As concepções e as atividades relatadas pelos alunos ressaltam a multiplicidade de realidades encontradas. Enquanto alguns descrevem

práticas de lazer mais ativas, como esportes ou passeios, muitos revelam práticas mais ligadas ao descanso, à recuperação das energias, por assim dizer, podendo se perceber a intrínseca relação entre o uso que esses jovens fazem do tempo livre e a sua dinâmica de trabalho.

Durante as entrevistas, e mesmo quando questionados a respeito, os aspectos conectados ao lazer, à convivência e à interação social pareceram ficar relegados a um segundo plano, com os jovens demonstrando certo desconforto quando a pergunta envolvia a interferência de sua rotina de estudos e trabalho em suas relações interpessoais. A nosso ver, isso se deve, em parte, à compreensão da palavra interferência, a qual muitos demonstraram entender com um aspecto negativo, no sentido de algo que atrapalha. Assim, evitando entrar em méritos do que julgavam ser uma reclamação, expressavam-se de forma breve, sendo necessária uma maior interpretação de suas colocações a respeito do tema.

A percepção do lazer ou do interesse próprio como sendo menos importante se evidencia também como um reflexo de uma rotina em que tudo é cobrado, pois os jovens passam a maior parte de seus dias em função de atividades externas às suas próprias vontades, sem que haja espaço para que seus desejos sejam manifestados. No trabalho, é comum que suas ações estejam marcadas pela conduta exigida pelo ambiente, desde a vestimenta, o tratamento com os demais e até a própria interação.

Embora de maneira mais branda, essa realidade de cobrança se repete no ambiente escolar, onde a cobrança por um comportamento disciplinado é transferida agora para as responsabilidades com as próprias tarefas. No caso dos alunos do noturno, há ainda uma questão a ser

considerada. Como existe, por parte da escola, um “abrandamento”, as tarefas que seriam “dever de casa” são executadas no horário de aula, além de outras dinâmicas que proporcionam um uso diferenciado do tempo do aluno em virtude de sua condição como trabalhador. Dessa maneira, cria-se, ainda que inconscientemente, uma ideia de que todo o tempo que não está sendo destinado ao estudo seja por causa do trabalho, como se essas (a escola e o trabalho) fossem as únicas dimensões da vida desses jovens.

Isso fica mais nítido na fala da aluna Camila, que relata ter sido indagada pela direção a respeito de “chegar atrasada, mas tirar tempo para namorar”. O relato da aluna demonstra que essa relativa tolerância fornecida pela escola cria também um certo desconforto com relação ao próprio lazer, como se, ao demonstrar que têm outras atividades, essa tolerância torna-se desmerecida, uma vez que, se há tempo para se divertir, também deveria haver para realizar as atividades de casa. Essa atitude colabora para que esses estudantes se sintam inibidos ao falar do próprio tempo livre.

É preciso considerar que, estando sob diferentes formas de condicionamento do próprio comportamento, o jovem pode acabar vendo a manifestação da própria vontade como algo de menor relevância, ou, quando muito, inapropriado, reprimindo, em certa medida, os comentários sobre seus prazeres e ânsias nesse contexto. Na escola, contudo, a cobrança existente se contrasta com as possibilidades fornecidas por esse meio, como o contato com outros indivíduos com faixa etária e interesses semelhantes, possibilitando as trocas culturais e a convivência, sendo, para muitos, um dos poucos locais onde essas

convivências ocorrem.

Podemos, neste contexto, ressaltar a relevância da escola para o estabelecimento dessas relações, e enfatizando-se a demanda que os jovens têm por maiores possibilidades para ampliar a sua interação no espaço escolar. Isso fica evidente na fala da Branca, que relata sentir a necessidade de mais aulas de Educação Física. Em suas palavras, chamamos a de que essa necessidade se dá não pela prática esportiva promovida pela disciplina, mas pelo momento de descontração e de interação com os pares que essa disciplina proporciona.

Mesmo que existam algumas ressalvas nas falas dos alunos quanto à demonstração de sua relação com o lazer, alguns se expressaram de forma mais abrangente, possibilitando uma análise do quadro apresentado. Algo que se pode extrair da realidade desses jovens, a partir de suas respostas e do seu contexto, é a influência que o fato de viver em uma cidade pequena e interiorana tem em suas formas de lazer e de interação. A cidade dispõe atualmente de poucos ambientes que proporcionem essa interação, estando a maioria atrelada ao consumo, por exemplo, bares ou lancherias, sendo as opções ainda mais limitadas quando se trata de atividades gratuitas, levando os jovens a atrelarem muito da própria vivência com lazer ao fator econômico, como revela a fala da aluna:

[...] se eu não estivesse trabalhando, nossa, ia ser horrível. Porque eu não sou de ficar pedindo dinheiro para o meu pai, para minha mãe. Nunca fiz isso na vida [...] Nunca falei para minha mãe, eu quero dinheiro. Nunca fiz isso [...].

Essa colocação é reforçada por outro aluno, ao se expressar a respeito do impacto que o salário recebido por ele teria em suas opções de lazer:

Eu, por exemplo, sempre “racho” alguma coisa ali, uma bebida, um lanche. Daí sempre é bom ter um dinheiro, também poder ajudar, no lazer, sair com a namorada e pagar alguma coisa também. Mas, não ter salário, não dá para fazer nada.

Além da questão financeira, o principal fator apontado pelos estudantes é a disponibilidade de tempo e a forma como a dinâmica de horários interfere em suas relações e suas opções de atividades.

Seguindo na seara das opções disponibilizadas no município, as poucas atividades proporcionadas pelos órgãos públicos ou instituições especializadas, por serem voltadas aos jovens e pensadas para um público que, em tese, tem uma flexibilidade de horário, se realizam em períodos em que o público do ensino noturno se encontra ou na escola ou no trabalho, limitando a sua participação. Essa restrição se reflete no acesso que esses jovens têm ao desenvolvimento de atividades culturais ou esportivas, sendo que nenhum dos alunos entrevistados mencionou qualquer atividade relacionada ao aspecto cultural (a música ou a dança) como sendo parte de seu momento de lazer. Suas opções restringem-se ao acesso a filmes ou séries, limitação que não se aplica, ou se aplica em menor dose, a indivíduos com maior disponibilidade de tempo ou condições materiais mais favoráveis.

Sendo assim, é válido considerar que a realidade material desses jovens e a sua inserção na escala produtiva acabam por determinar sua

apropriação cultural, pois, para Brenner *et al.* (2005),

A autonomia dos sujeitos sociais nos tempos e espaços de lazer encontra sua relatividade no modo como esses se inserem na esfera produtiva, estabelecem suas relações culturais e também na maneira como experimentam a liberdade de ação política em determinado contexto social comunitário. A base material da existência é um dos limites mais fortes da inserção diferenciada no mundo do lazer. A antiga equação estabelecida entre o mundo da necessidade e o mundo da liberdade ainda está em vigor (BRENNER *et al.*, 2005, p. 177).

Nesse sentido, as atividades esportivas também aparecem de forma singela, ainda que em maior número de relatos, porém, alguns estudantes dão conta de que a prática esportiva é atravessada pela árdua rotina de trabalho e estudo. Os jovens revelam que em vários momentos deixaram de frequentar as aulas ou ao trabalho para poder participar de eventos esportivos próprios da sua faixa etária, como os jogos escolares.

Além dos contratempos relativos a essa incompatibilidade de horários, relata-se o cansaço físico e mental, decorrente da rotina, como uma marca que os acompanha mesmo nos momentos de tempo livre. Muitos mencionaram não desenvolverem outras atividades em virtude do cansaço e da possibilidade que o fim de semana representa para que possam se recompor e descansar. Nas palavras de Zappaz (2016),

O pouco tempo que resta a esses jovens, e que não é utilizado nas atividades escolares, é direcionado ao descanso e este, acaba descrito pelos jovens como uma prática de lazer. Entende-se, portanto, que as práticas de lazer usuais, acabam substituídas

por atividades de repouso e/ou por aquelas que demandam um mínimo de esforço possível, haja vista, a necessidade de recompor-se física e mentalmente (ZAPPAZ, 2016, p. 13).

Os relatos que se relacionam ao uso do tempo livre como uma possibilidade de descanso são evocados majoritariamente pelos alunos que desempenham trabalhos mais práticos e considerados pesados, demonstrando que a dupla jornada, principalmente nesses casos, ocupa um tempo ainda maior do que aquele que é marcado pelo relógio ponto ou pelo sinal da escola.

Durante as entrevistas, os estudantes foram também questionados a respeito do aspecto familiar e a convivência. Alguns consideram difícil, em virtude do curto espaço de tempo que sobra entre as atividades da rotina, conforme indica a fala da aluna Carolina:

Dificulta um pouco na questão lá de casa. Na minha família, né, porque todo mundo trabalha, meus pais também trabalham sábado, final de semana e tal. Então, meu convívio com eles é bem janta e café da manhã e final de semana eu não fico muito em casa.

A relação com a família e a escassez de tempo indicam ainda outro fator: a conciliação entre o período em casa e a relação com os amigos, levando o jovem a fazer uma escolha para equilibrar o pouco tempo que lhe resta, como revela as palavras em destaque:

É que daí eu tenho menos tempo, né? Para tudo o que eu gosto de fazer. O que eu tenho mais tempo é no final de semana. Só que aí eu tento dar mais atenção para minha família. Menos para os amigos,

que é uma coisa que eu sei que pode acabar a qualquer momento. Então, eu tento cuidar mais da minha família, ter o lazer mais com eles do que com as outras pessoas, no caso.

A destinação do tempo do lazer para o convívio com a família é relatada por uma certa parcela dos entrevistados. Além disso, a descrição feita por muitos deles indivíduos demonstra um apego emocional com o contexto familiar, algo que se contrapõe à ideia de uma certa rebeldia no convívio familiar, um dos muitos aspectos comumente ligados ao conceito de juventude, demonstrando mais uma vez a pluralidade que engloba o “ser jovem”.

Essa pluralidade de juventudes se apresentou diversas vezes durante as entrevistas, em diversos elementos, como as expectativas desses jovens quanto ao futuro. Enquanto alguns têm metas claras e um certo nível de planejamento, outros apenas esperam por aquilo que a vida lhes reserva. Para alguns, a conclusão do EM representa o fim de suas obrigações como estudantes, outros colocam a sua realidade como uma espécie de preparo para o que imaginam vivenciar no Ensino Superior.

Com relação a esses últimos, é significativo o número daqueles que pretendem seguir para a formação superior, alguns já com cursos em mente, outros com dúvidas quanto à escolha, mas com plena convicção de que pretendem ir à faculdade. Quanto a esse quesito, muitos relatam a influência dos professores em estimular esse desejo pela formação, uma vez que a maioria não tem no ambiente familiar exemplos de sucesso por meio dos estudos. Assim, esses jovens veem na figura dos professores e nas orientações recebidas um vislumbre de futuro diferente, demonstrando a importância do papel dos educadores na valorização da

educação por parte desses.

Mesmo entre os que não pretendem cursar uma graduação – número considerável, embora minoritário –, notamos falas que demonstram a relevância atribuída à escola por parte desses jovens, em um primeiro momento, de forma burocrática, atribuindo maior sentido à formação enquanto necessidade do mercado de trabalho. Todavia, essa importância vai se mostrando mais abrangente à medida que descrevem a forma como os conhecimentos adquiridos impactam seus planos.

Salientamos também que, mesmo para esse segundo grupo, em muitos casos, o fato de concluírem o EM já representa um avanço em relação à escolaridade média de suas famílias, sendo visto por esses jovens como um passo significativo, o que reforça o impacto da escola em seu contexto social.

Para além da relação com o trabalho, a escola representa para os jovens estudantes do período noturno um local de formação de si próprios, não apenas de aquisição de conhecimento, mas de vivência, de trocas de experiências, de interações e de aprendizados que vão além do saber científico. A escola, portanto, representa uma chance de melhorar, não somente com relação a si mesmos, mas com relação ao próprio contexto em que vivem.

Estar na escola é, para esses jovens, uma forma de resistência. Apesar de não expressarem isso em palavras, é visível em suas ações quando permanecem estudando mesmo tendo repetido, quando vão à aula, mesmo após um dia árduo de trabalho, e quando, mesmo após uma jornada estafante, preferem chegar atrasados a perder um dia letivo. Avaliamos que nesses e em muitos outros cenários, as suas ações mostram

a resistência de indivíduos que escolheram resistir, que acreditam que a educação os levará a um futuro melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como motivação as dificuldades enfrentadas pelo EM noturno em um contexto geral, desde as iniciativas que resultaram no fechamento de turmas, passando pelas disputas que influenciam a constituição da escola de nível médio até o descaso com a condição do estudante trabalhador, atendido pela escola noturna. Além disso, a escassez de materiais relacionados a essa realidade motivou o desenvolvimento deste estudo, com vistas ampliar a discussão e trazer visibilidade para o contexto do ensino noturno e suas nuances.

Para compreender melhor essa realidade, os esforços aqui empreendidos foram direcionados ao estudo de caso dos alunos do 3º ano do período noturno da escola estadual Doze de Novembro, localizada no município de Realeza, no interior do Paraná. O objetivo principal foi analisar a relação juventude, escola e trabalho, considerando as experiências escolares de jovens do EM noturno no referido município.

Para realizar essa análise, foi necessário compreendermos mais sobre a complexa realidade de que se trata o EM noturno no Brasil, bem como ampliar a compreensão a respeito dos aspectos a ele relacionados, como as noções de trabalho e de juventude. A partir desse entendimento, foi possível direcionar o foco do estudo para os jovens estudantes/trabalhadores atendidos pela escola em questão, visando a apresentar as suas percepções e a complexidade das relações que desenvolvem, com a escola, o trabalho e mesmo entre si.

Os conhecimentos aqui sistematizados foram organizados e apresentados em três capítulos. No primeiro, destacamos a situação atual

da relação entre trabalho, juventude e escola no Brasil, a partir de uma análise crítica do contexto do capitalismo contemporâneo. Para tanto, foram feitas considerações sobre o trabalho como categoria fundamental, com base nas compreensões propiciadas pelas obras de Marx, entre outros autores que ampliam essa discussão, destacando o trabalho como parte essencial da existência humana, não apenas no sentido da sobrevivência, mas principalmente no contexto social.

Em seguida, o capítulo abordou as transformações ocorridas no desenvolvimento das relações e da compreensão de trabalho que se instituíram a partir do modelo Taylorista/Fordista e a posterior implementação do Toyotismo, procurando demonstrar que essas transformações afetam a formação do trabalhador.

Posteriormente, incluindo a educação, salientou-se o papel crucial que a educação assume na transmissão das ideias e dos moldes necessários à perpetuação do modelo vigente, mas também possibilitando a apropriação dos saberes requeridos para a transformação desse e da realidade como um todo.

O capítulo também elucidou as formas como, no contexto do neoliberalismo, a escola tem sido pressionada a se adequar aos interesses do capital, ao mesmo tempo em que é desvalorizada como espaço de formação crítica e emancipatória. Nesse mesmo cenário, o mundo do trabalho, por sua vez, tem se caracterizado pela precarização e pela flexibilização, o que tem levado a uma fragilização da proteção social e trabalhista, sendo feita uma reflexão a respeito da precarização crescente das relações de trabalho.

No primeiro capítulo, ainda elaboramos considerações a respeito

do conceito de juventude, o qual não pode ser tratado como um grupo homogêneo e bem definido, mas sim como “juventudes”, no plural, considerando as particularidades e as divergências que o termo abrange. Nessa seara, a educação escolar destinada às juventudes assume, no contexto do modo de produção capitalista, um instrumento de formação e adequação da juventude à lógica do capital. O projeto formativo destinado à juventude revela como o capital organizou diferentes estratégias de dominação de classe para obter o consenso, bem como para defender e legitimar seu modo de sociabilidade. Nesse contexto, ressaltamos a importância da escola como espaço de formação crítica e emancipatória, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, é necessário repensar a relação entre escola e mundo do trabalho, bem como a forma como a educação pode contribuir para a formação humana em sentido amplo e omnilateral.

O segundo capítulo, por sua vez, abordamos o contexto histórico e as políticas de implementação do EM e do ensino noturno no Brasil. O que se pode perceber, em um primeiro momento, é que a formação do EM no Brasil é uma realidade complexa, com uma multiplicidade de fatores envolvidos em sua história. No entanto, é possível notar uma tendência na formação dessa etapa da Educação Básica, que aponta para a existência de uma distinção entre duas escolas de EM: uma para as classes dominantes e outra para a classe trabalhadora.

Esse capítulo também explorou o fato de que o ensino noturno no Brasil surgiu como uma alternativa para atender às demandas da classe trabalhadora, que muitas vezes não podia frequentar a escola durante o dia devido às suas atividades laborais. No entanto, o ensino noturno

também foi marcado por políticas de exclusão e de precarização, como a falta de investimentos em infraestrutura e a falta de valorização dos profissionais da educação.

O texto ainda enfatiza que, ao longo do tempo, as políticas educacionais no Brasil foram influenciadas por diferentes interesses políticos e econômicos, como a adoção de políticas neoliberais a partir da década de 1990. Essas políticas tiveram impactos significativos no EM e no ensino noturno, como a redução de investimentos públicos na educação e um alinhamento das políticas educacionais com a lógica neoliberal, o que resultou em mudanças significativas na organização e na gestão do EM e do ensino noturno. Essas alterações incluíram a adoção de políticas de avaliação e de meritocracia, que buscavam medir o desempenho dos estudantes e dos profissionais da educação com base em critérios de eficiência e produtividade.

Essas políticas tiveram impactos negativos no EM e no ensino noturno, como a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação e a exclusão de estudantes que não se encaixavam nos padrões de desempenho estabelecidos pelas políticas de avaliação.

Por fim, ainda que de forma breve, analisamos o contexto atual do EM noturno, a partir de considerações que abrangem as principais políticas públicas direcionadas a essa etapa do ensino, como a recente reforma e a formulação do NEM. Salientamos que as ações direcionadas ao cerceamento do acesso ao ensino noturno reforçam a noção do EM como território de disputas, sendo a resistência algo necessário.

No terceiro capítulo, apresentamos os dados obtidos por meio dos levantamentos bibliográficos, documentais e das entrevistas. Em um

primeiro momento, contextualizamos o de Realeza - PR, dando a conhecer seus aspectos econômicos. Nessa recuperação histórica, identificamos a relevância da agricultura e da pecuária para a economia local. Exploramos também os aspectos políticos e principalmente educacionais, por meio de uma análise dos dados sobre a oferta de Ensino Fundamental e Médio na cidade, bem como a presença de instituições de Ensino Superior, trazendo aspectos que permitem compreender a dinâmica existente no município em torno do fornecimento do ensino médio noturno.

Na sequência, expusemos dados do Colégio Estadual Doze de Novembro, de modo a elencar as informações que permitem compreender melhor a sua estrutura, os seus marcos e a sua organização, sendo a escola e suas características um fator importante para uma compreensão mais ampla das relações estabelecidas em seu interior e dos indivíduos por ela atendidos.

Para esse entendimento, traçamos, por meio das informações coletadas, um perfil dos jovens alunos do EM noturno na instituição, a partir de uma análise de dados sociais, tais como renda, moradores na residência, ocupação e outros fatores que nos possibilitaram compreender as suas condições sociais e materiais, de modo a poder dimensionar o impacto que os aspectos principais desse trabalho têm na vivência de cada um.

Como um dos focos desta pesquisa, buscou-se desvelar as compreensões que esses jovens têm das próprias relações de trabalho, bem como a forma como elas se apresentam. Ao se abordar esse aspecto, chamamos a atenção para a complexidade das relações estabelecidas

nesse sentido, com uma ampla variedade de relatos, que elencam diferentes situações, que vão desde contratos temporários até contratações sem qualquer registro.

Além disso, notamos nesses jovens a predominância por ocupações de baixa especialização, contrapondo-se ao discurso comumente disseminado de que os jovens ocupariam predominantemente vagas ligadas ao manejo da tecnologia. Ao analisarmos as relações com o trabalho desses alunos, verificamos que anseiam por uma formação profissional, pois estão iniciando a sua inserção no mercado de trabalho. Ademais, há uma dificuldade por parte deles em reconhecer ou exigir os próprios direitos trabalhistas, sendo comum entre esses a naturalização de condições de exploração, como as jornadas estafantes, e mesmo a expropriação de seus direitos de maneiras que sequer percebem, como contratações em cargos diferentes ou registros divergentes da função desempenhada.

É necessário e imperativo que, ao se pensar uma escola para a juventude trabalhadora, sobretudo o trabalhador/estudante do período noturno, se considere a necessidade de se inteirar da realidade do mercado de trabalho, possibilitando transmitir aos jovens trabalhadores/estudantes as nuances que envolvem esse contexto, seus direitos e recursos, de modo que tenham as ferramentas para compreendê-los.

Concordamos com Vieira *et al* (2022), ao afirmarem:

[...] que os jovens compõem a parcela da população mais vitimizada pelas distintas formas de violência presentes no Brasil; enfrentam enormes dificuldades de ingresso e permanência no mercado de trabalho; sofrem impedimentos no acesso a bens

culturais; não têm assegurado o direito a uma educação de qualidade e não recebem tratamento adequado no tocante às políticas públicas de saúde e lazer (VIEIRA *et al.*, 2022, p. 5).

Seguindo por esse caminho, mais adiante, apresentamos a relação que os jovens entrevistados desenvolvem com a escola, sendo abordados os aspectos organizacionais, por exemplo, a tolerância aos atrasos, a flexibilidade de horários e a preocupação com as faltas. Procuramos ampliar a discussão sobre a relação com a escola, evidenciando a importância dada pelos entrevistados ao estudo e ao ambiente escolar em suas vidas. As respostas se mostraram variadas, retratando a pluralidade existente nesse cenário. Em suas afirmações, os jovens relataram diversos aspectos da própria vivência na escola, como a dinâmica com os colegas, a relação com os professores, as facilidades e as dificuldades em aprender o conteúdo. Além disso, revelaram o impacto das políticas anteriormente apresentadas, como as plataformas atualmente em uso, bem como o descaso com a sua condição de trabalhadores.

Por fim, trouxemos os relatos apresentados a respeito das possibilidades de lazer vivenciadas por esses jovens, indicando-se a forma como interagem e usufruem do próprio tempo livre. Novamente constatamos a pluralidade de juventudes no decorrer da pesquisa. Ao observarmos os relatos e as práticas de lazer desses alunos, é possível perceber o quanto as suas vidas são atravessadas pela tripla jornada que enfrentam, sendo que os efeitos dela não se encerram com o fim do expediente, mas acompanham os estudantes mesmo em seus momentos de ócio, marcando profundamente sua vivência.

A partir deste estudo, podemos compreender a complexidade que

abarca a realidade do EM noturno, a multiplicidade de vivências que constitui esse nível de ensino, bem como ampliar nossa visão a respeito das múltiplas determinações que compõem o todo dessa realidade, como a relação com o trabalho e as implicações que essa relação, em suas mais diversas nuances, traz para as condições de vida dos jovens da classe trabalhadora. É possível observar ainda a forma como se dá a relação do estudante trabalhador com a escola e como ela é atravessada pelas condições sociais desses indivíduos, verificando-se como isso é moldado por uma construção histórica de um ensino voltado para adequar o jovem da classe trabalhadora à sua condição de proletário.

Embora as suas vivências e experiências formem um mosaico de sujeitos totalmente únicos, esses jovens compartilham expectativas e anseios. Cada um tem à sua maneira de enfrentar as dificuldades de uma rotina exaustiva, e, mesmo com as dificuldades, seguem depositando na escola e na educação como um todo a esperança de transformarem a própria realidade.

No entanto, o que nos deparamos ao longo desta pesquisa foi com uma escola que se adapta à realidade do aluno do EM noturno, mas que não é pensada para esse aluno. É uma instituição escolar que se esforça, à sua medida, em atender a esse público, que faz concessões, ajustes e, em termos gerais, se empenha em fornecer aos estudantes um ambiente de aprendizado, considerando as suas condições e necessidades.

Essa escola, assim como muitas que atendem ao ensino noturno, incorre em dificuldades que vão além das suas possibilidades e adequações, recaindo no cenário no qual a escola noturna se torna uma cópia do ensino diurno, por questões que lhe são impostas pelo próprio

sistema educacional. Assim, repensar o EM noturno não requer apenas um esforço por parte das instituições em si, mas principalmente uma reorganização em um sistema que tem visto o estudante do noturno apenas como alguém que precisa ser atendido em horário distinto, sem considerar as implicações que a jornada escola/trabalho causam na vida desses jovens.

Por essa razão, é imperativo que haja uma revisão na organização do ensino voltado para esses alunos, de forma a se construir uma escola que não apenas adéque horários ou tolere atrasos, mas que compreenda que o fato de ter uma ocupação em tempo integral se reflete em muitos setores da vida desses indivíduos. É preciso reconsiderar espaços dentro do ambiente escolar, possibilitar e ampliar os momentos de interação, de convívio e troca entre os jovens, os quais, muitas vezes, são privados do convívio com outros jovens em virtude de suas condições materiais.

É necessário que a escola considere a sensível diferença no acesso à prática esportiva, ao desenvolvimento físico, de forma a trazer para a realidade desses jovens um contato maior com esse aspecto, permitindo a esses alunos ampliarem a própria visão de mundo e seu horizonte de possibilidades.

Outro aspecto a ser considerado é a importância do acesso à cultura, que deve ser ampliado pela escola. Afinal, conforme mencionado anteriormente, a apropriação da cultura é em si um aspecto central para a formação e para o desenvolvimento do indivíduo. Uma escola pensada para o estudante trabalhador precisa organizar e lhe possibilitar a ampliação de seu leque cultural, ofertando alternativas para que esses indivíduos exercitem a criatividade e a expressão por meio de atividades

culturais variadas e abrangentes.

É válido considerar que, embora esses aspectos sejam extremamente relevantes, outras numerosas situações precisam ser observadas, como a disposição e a abertura de turmas, de modo a evitar a lotação das salas, uma valorização do profissional que atende ao público do ensino noturno – professores, pedagogos, diretores entre outros –, não apenas no contexto monetário, mas no sentido de se fornecer uma preparação, se dedicar uma formação que possibilite a esses profissionais um entrosamento maior com a realidade desses estudantes.

Ter uma escola pensada para atender ao estudante trabalhador abrange uma série de fatores, de forma que a construção de um EM noturno que possibilite uma formação ampla ao indivíduo, não se trata de uma adequação como se tem feito, ou mesmo uma reforma, mas sim uma reconstrução, que implica pensar as necessidades das juventudes, seus anseios, expectativas e características. Avaliamos, ainda, que é preciso compreender as transformações e as vulnerabilidades às quais esses jovens estão expostos, para que essa escola noturna não seja apenas uma cópia da diurna, mas um ambiente pensado e organizado em torno de quem será atendido.

Construir uma escola nesses moldes, pensada para as juventudes da classe trabalhadora, é um caminho permeado por obstáculos, afinal, conforme enfatizado nesta pesquisa, o EM é um território de disputas e o estabelecimento de uma escola que não reproduza os moldes vigentes foge ao interesse do capital, tornando-se uma ameaça, devendo ser combatida de forma veemente toda e qualquer ameaça à sua hegemonia.

A escola se constitui essencialmente em um espaço de

contradição, pois, ao passo que reproduz a estrutura, também fornece os meios para superá-la. Assim, é por meio da escola e da educação que devemos construir as bases para uma escola e uma educação ampla, omnilateral, capaz de fornecer a seus estudantes os meios necessários para que superem suas condições materiais, para que ampliem seu conhecimento e, por meio dele, construam uma sociedade livre das amarras do capital.

Almeja-se uma escola que possibilite aos jovens estudantes/trabalhadores, não apenas prosseguir com a sua jornada de trabalho e estudo, mas também refletir sobre ela e, por meio disso, edificar a própria consciência, permitindo que façam escolhas verdadeiramente livres, baseadas em suas próprias inclinações e não nas limitadas opções que o mercado lhes fornece. Um EM noturno que seja capaz de aliar o conhecimento científico, trabalho e ciência na formação humana é o que esperamos e pretendemos.

O caminho para construir esse ensino é árduo, os desafios são grandes, mas a luta é nobre e recompensadora, na esteira das produções e estudos que se debruçam sobre a realidade do EM noturno. Esta pesquisa é apenas uma pequena contribuição, no entanto, esperamos que os conhecimentos aqui sistematizados, os esforços despendidos e os relatos apresentados forneçam um panorama que auxilie de forma significativa na construção de um EM noturno que atenda aos anseios da juventude trabalhadora, permitindo a esses indivíduos condições para compreender criticamente as engrenagens do sistema vigente e assumir o papel de agentes pensantes, por meio de uma educação ampla e omnilateral.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In. SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. – São Paulo: Cortez, 2017. – (Coleção questões da nossa época, v.58).
- ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na era Vargas e no Nacionaldesenvolvimentismo (1930 - 1964). **Revista HISTEDBR**, Campinas, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APP-SINDICATO. SEED quer impor fechamento de ensino médio noturno em todo Paraná**. APP-sindicato – secretaria educacional, Curitiba - PR, 20, nov. 2019. Disponível em <appsindicato.org.br/seed-quer-impor-fechamento-de-ensino-medio-noturno-em-todo-parana/> Acesso em: 30, set. 2021.
- APP-SINDICATO. “Somos crianças, não ratos de laboratório”:** estudantes usam redes para denunciar excesso de plataformas. APP-sindicato – secretaria educacional, Curitiba - PR, 23, ago. 2023. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/somos-criancas-nao-ratos-de-laboratorio-estudantes-usam-redes-para-denunciar-excesso-de-plataformas/?fbclid=IwAR2Hq8lnA3Bn4PByzxh6DdjMrp9HiHyBAoC4ujqX0I1OQGLbeuNs94yfKU>. Acesso em: 30 set. 2023.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro:** dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais.

Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: livroaberto.ufpa.br/jspui/bitstream/prefix/1087/1/Livro_EnsinoMedioBrasileiro.pdf. Acesso em: 1 set. 2022.

BARBOSA, Fidelis Dalcin. **Realeza – PR: 20 anos de história**. Caixias do Sul: Universidade Caixias do Sul, 1983.

BARBOSA, Renata; ALVES, Natália. **A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação**: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. Revista e-Curriculum, v. 21, Fluxo contínuo, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619>. Acesso em: 2 nov. 2023.

BEM PARANÁ. Novo ensino médio: apenas 61,7% dos estudantes escolhem adequadamente um itinerário. **Portal Bem Paraná**, 2022. Disponível em: <https://www.bemparana.com.br/noticias/educacao/novo-ensino-medio-apenas-617-dos-estudantes-escolhem-adequadamente-um-itinerario/>. Acesso em: 5 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição Dos Estados Unidos Do Brasil, De 10 De Novembro De 1937**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 1 set. 2022.

BRASIL. **Constituição Dos Estados Unidos Do Brasil, De 18 De Setembro De 1946**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 1 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 1 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **LEI Nº 010172 , DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **A revolução não será televisionada**: estudantes do Paraná se levantam contra aulas EAD do Novo Ensino Médio. CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/giro-pelos-estados/74790-pr-a-revolucao-nao-sera-televisionada-estudantes-do-parana-se-levantam-contras-aulas-ead-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRENNER, Ana Karina, DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros**. In ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perceus Abramo, 2005.

CARNEIRO, Maristela. **História da Educação**. Curitiba 1º ed. IESDE BRASIL S/A 2017.

CARVALHO, Maria Jane Soares e TOGNI, Ana Cecilia. **A escola noturna de ensino médio no Brasil**. Revista ibero-americana de educación. Nº 44, 2007.

CARVALHO. Célia Pezzolo de. **Ensino noturno: Realidade e ilusão**. 10 ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.27).

CATINI, Carolina. **Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação**. Revista USP, São Paulo, n. 127, 2020. Disponível em: www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045. Acesso em: 15 jul. 2022.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

CIAVATA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educar o trabalhador: Cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. A Formação do cidadão Produtivo: A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006.

CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil**: dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011.

CORRÊA, Lobato Roberto. **O Sudoeste paranaense antes da**

colonização. Revista Brasileira de Geografia, ano 32, n.01, jan-mar., 1970

CORROCHANO, Maria Carla. TOMMASI, Livia de. **Do qualificar ao empreender:** políticas de trabalho para jovens no Brasil. Scielo: Retrato da Juventude, 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino profissional:** o grande fracasso da ditadura. Scielo: 2014.

DAVID, Franciele Maria. MARTINS, Suely Aparecida. **As ocupações secundaristas em Francisco Beltrão-PR – 2016:** fazer-se e experiências. Brasília: Linhas Críticas, vol. 27, 2021.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1.105-1.128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, set./dez., 2003.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar em Revista, [S.l.], v. 20, n. 24, p. p. 213-225, dez. 2004.

ESQUINSANI, Rosimar S. S.; ESQUINSANI Valdocir A. **A reforma do ensino médio como mecanismo de intensificação do dualismo escolar.** João Pessoa: **Espaço do Currículo**, 2019.

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia. O currículo escolar como formador do sujeito empreendedor para o capital. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e36828, 2021. Disponível em: <periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/36828>. Acesso em: 11 jul. 2022.

FONSECA. Débora Medeiros Ramalho. **A visibilidade necessária à juventude do ensino médio noturno:** Contribuições da análise de atividades do programa ensino médio inovador em um colégio estadual do paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 206. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** novas direitas, velhas ideias. 1.ed. São Paulo: Expresso popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um

(re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma de ensino médio do (des) governo de Temer: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres.

Boletim da Anped. 22 de set. 2016. Disponível em:

[www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-
turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra](http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra)>. Acesso em: 11 jul. 2017.

GENTILI, Pablo. **Educar para o desemprego:** a desintegração da promessa integradora. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2001.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. SP: Atlas, 2002.

GROPPO, Luís Antônio. **Teorias críticas da juventude:** geração, moratória social e subculturas juvenis, v.12, n.1, 2015.

GROPPO, Luís Antônio. **Juventudes:** Sociologia, Cultura e Movimentos. Universidade Federal de Alfenas: Alfenas (MG), 2016.

GROPPO, Luís Antônio. **Introdução à Sociologia da Juventude.** Jundiaí – SP. Paco Editorial, 2017.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2008.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira:** leituras. São Paulo: Thomson Learning, 2012.

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico:** Município de Realeza. 2019. Disponível em:

<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85770&btOk=ok>. Acesso em: 15 fev. 2023.

KRAWCZYK, Nora. **A escola média:** um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio:**

ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020**: Superando a década perdida? Educação e Sociedade. Campinas, v.31, n.112, p.851-873, jul-set. 2010.

KUENZER, Acácia. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In.: SAVIANI, Dermeval. SANFELICE, José Luiz Sanfelice; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. Disponível em: forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

KUENZER, Acácia. **O trabalho com princípio educativo**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.68, p. 21-28, 1989.

KUENZER, Acácia. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985. 258

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público/Christian Laval; tradução Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Centauro. São Paulo, 2004.

LIMA, Júlio César França. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. PRONKO, Marcela Alejandra. **Trabalho simples**. Manguinhos: EPSJV, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Samanta Lopes. LIMA, Marcelo. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23 e 230058, 2018. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. NETO, Alexandre Shigunov. **A educação brasileira no período pombalino**: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2006.

MACHADO, Lucília. **Capital humano**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARTINS, André Silva. “**Todos Pela Educação**”: O Projeto Educacional De Empresários. Rio de Janeiro - RJ, 2008. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/todos-pela-educacao-o-projeto-educacional-de-empresarios-para-o-brasil-seculo-xxi>>. Acesso em: 25, mar. 2023.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008 e 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **O capital**: Livro I. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MEDEIROS, Gabriel Saldanha Lula de. **Era Vargas**: a Educação como Instrumento Político. Id on Line Rev. Mult. Psic. V.14, N. 50 p. 835-853, Maio/2020 - ISSN 1981-1179. Disponível em: idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2481/3883. Acesso em: 25 ago. 2022.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHAELE, Faris Antonio. **Presença Indígena no Paraná**. In: El KHATIB, Faissal. História do Paraná. Curitiba: Grafipar, 1969.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais**: Entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?** editora Senac, S. Paulo, em 2001. Disponível em: reginaldomoraes.files.wordpress.com/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da. LEHER, Roberto. GAWRYSZEWSKI, Bruno. **A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora**. SER Social, 2018. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862. Acesso em: 15 jul. 2022.

MUNIZ, Marise. **Desemprego cai para 9,8%, mas a cada 10 pessoas, cerca de 4 estão na informalidade**. São Paulo: CUT - CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES, 2022. Disponível em: www.cut.org.br/noticias/desemprego-cai-para-9-8-mas-a-cada-10-pessoas-cerca-de-4-estao-na-informalidade-a6f#:~:text=A%20taxa%20de%20informalidade%20do,no%20mesmo%20trimestre%20de%202021. Acesso em: 1 set. 2022.

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

OLIVEIRA, Rodrigo Ferreira. **A contra-reforma do Estado no Brasil: uma análise crítica**. Revista Urutágua – Acadêmica multidisciplinar – DCS/UEM n. 24 mai – ago. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; 26 CIAVATTA, Maria (Org.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Nota Metodológica Da Revisão Do IPDM**. Disponível em: <https://www.ipardes.pr.gov.br/Pagina/Index-IPardes-de-Desempenho-Municipal>. Acesso em: 25 fev. 2023.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação e Esporte. **DELIBERAÇÃO Nº 003/2022**. Dispõe sobre a oferta de carga horária de atividades não presenciais nas instituições de ensino que ofertam o Novo Ensino Médio noturno no ano de 2022. Curitiba, 2022.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação e Esporte. **Diagnóstico do Sistema de Ensino do Paraná**. Ensino Médio. Curitiba, 2021.

PARANÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. Audiência Pública discute “Projeto parceiro da Escola” no Paraná. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/audiencia-publica-discute-projeto-parceiro-da-escola-no-parana>. Acesso em: 1 fev.

2023.

PARENZA, Cidriana Tereza. **Trajetórias**: um instrumento de análise da participação do trabalhador no mercado de trabalho. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 93, Cortez. São Paulo, 2008.

PERIN, Adriana Regina Menegatti. **A noção de trabalho no ensino médio noturno**: um estudo dos discursos dos jovens e dos documentos das políticas educacionais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das Competências**. Dicionário da Educação Formal em Saúde, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em: 22 abr. 2023.

REALEZA. **PPP - Projeto Político e Pedagógico**. Colégio Estadual Doze de Novembro, 2017.

REALEZA. **PPP - Projeto Político e Pedagógico**. Colégio Estadual João Paulo II, 2011.

RODRIGUES, Eduardo Magrone. (1995): "Ensino noturno de 2.º grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso" in *Educação e Realidade*, v. 20, n.º 1, jan/jun.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Vozes, Petrópolis, 1978.

RUMMERT, Sonia Maria. *et. al.* **Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo**. Revista Brasileira de Educação, 2013.

RUMMERT, Sonia Maria, ALGEBAIL, Eveline e VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 54 jul.-set. Disponível em: doi.org/10.1590/S1413-24782013000300011. Acesso em: 2 jul. 2022.

RUMMERT, Sonia Maria, ALGEBAIL, Eveline e VENTURA, Jaqueline. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, jan./jun. p. 175-208, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno *et. al.* **Educar por competências**: o que há

de novo? Porto Alegre: Penso, 2011.

SANFELICE, José Luiz. **Breves reflexões sobre “juventude”, educação e globalização.** In: MACHADO, Otávio Luiz (Org.). **Juventudes, democracia, direitos humanos e cidadania.** Frutal: Prospectiva, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez, 1996.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano: investimentos em ação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SIGNORI, Zenira Maria Malacarne. **Retrato do trabalho e educação em Guarapuava-PR: Tempo do trabalho e do trabalhador/estudante do ensino noturno da educação básica.** Dissertação (Mestrado em Educação) UNICENTRO. Guarapuava, p. 172. 2014.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. *et. al.* **A reforma do ensino médio em Santa Catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado.** Niterói: UFF – Revista Trabalho Necessário, 2021.

SIMÕES, Willian., & ANDREIS, Adriana Maria. (2019). Anoitece na cidade: dilemas e desafios do ensino médio noturno em tempos de reforma. **Revista Contexto & Educação**, 34(109), 215–233. Disponível em: doi.org/10.21527/2179-1309.2019.109.215-233. Acesso em: 18 fev. 2023.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classes.** Centauro. São Paulo, 2005.

SOUZA, Amanda Fernandes de. OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Ensino Médio Noturno: políticas educacionais e vida cotidiana nas escolas.** **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, 2020.

SPÓSITO, Marília Pontes. **(Des) encontros entre os jovens e a escola.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

TERRIBELLE, Alexssandra De Oliveira. **Juventude, Trabalho e Ensino Noturno: um estudo sobre os jovens da periferia de Goiânia.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências

Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 92. 2006.

TOGNI, Ana Cecília; SOARES; Marie Jane. **A escola noturna de ensino médio no Brasil**. In. Revista Iberoamericana de Educación, n. 44, p. 61-76, 2007.

TRINDADE, Hiago. **Crise do capital, exército industrial de reserva e precariado no Brasil contemporâneo**. Serviço Social & Sociedade, n. 129, p. 225–244, maio 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Josimar de Aparecido, KUHN, Adele Stein, BOZA, Daniela, VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello, FONTOURA, Juliana Gonçalves Viegas da. **Expectativas dos jovens diante do mundo do trabalho na contemporaneidade: sentidos e perspectivas**. Volta Redonda: Revista Valore, FASF, 2022. Disponível em: revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/995. Acesso em jul. 2022.

ZAPPAZ, Ivanês. **Tempo livre e descanso: o lazer dos jovens contemporâneos**. Curitiba: ANPED, 2016.

ANEXO I - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Bloco 1 – Perfil

Idade e sexo?
Qual ano do ensino médio está cursando?
Estado civil?
Tem filhos?
Ocupação?
Renda familiar?
Quantos moradores na casa?
Quantos destes moradores auxiliam na renda familiar?
Que atividades você tem além de trabalho e estudos?

Bloco 2 – Trabalho:

Atualmente está empregado?
Se empregado, que tipo de trabalho realiza?
Você sente que seu emprego é estável ou você pode ser despedido a qualquer momento?
Na sua visão, a empresa que você trabalha se preocupa com seu bem estar no presente e para o futuro? Quantos dias por semana trabalha?
Qual sua jornada de trabalho diária?
Que horas entra no trabalho?
Que horas sai do trabalho?
Na sua experiência, a jornada de trabalho interfere de que maneira nos seus estudos?
E em suas atividades de lazer, de convívio com familiares e amigos?

Bloco 3 – Estudo:

Que motivos te levaram a cursar o Ensino Médio Noturno?
Na sua percepção, como a escolarização no Ensino Médio noturno pode alterar sua trajetória de vida?
Se você pudesse, estudaria em outro turno? Por quê?
Como é para você, estudar e trabalhar ao mesmo tempo?
Na sua experiência, a escola e os professores respeitam seu tempo e característica de aluno trabalhador ou você percebe que é tratado como qualquer estudante de outro período?
Como você acredita que um estudante trabalhador deve ser tratado pela escola e professores?
Há/houve muita(s) desistência(s) na(s) turma(s) que você

frequenta/frequentou? Que motivos têm levado seus colegas a desistirem?
Que ações a escola poderia realizar para melhorar as condições de estudo e permanência do estudante trabalhador no Ensino Médio Noturno?
E a Reforma do Ensino Médio, chegou por aqui? Como ela tem alterado seu percurso formativo/de estudo?

ANEXO II – TERMO DE ASSENTIMENTO



*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Aprovado na
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
CONEP em 04/08/2000*

TERMO DE ASSENTIMENTO – TA

Título do Projeto: O Ensino Médio Noturno No Município De Realeza
– Pr: Uma Análise Sobre A Relação Escola, Trabalho E Juventude.

Pesquisador para contato: João Victor Machado/ (46) 99908-5329

Orientadora: Franciele Soares dos Santos / (46) 991088804

Convidamos você a participar de nossa pesquisa sobre o Ensino Médio Noturno No Município De Realeza – Pr: Uma Análise Sobre A Relação Escola, Trabalho E Juventude.

Para participar deste estudo, o seu responsável legal deverá autorizar a sua participação mediante a assinatura de um Termo de Consentimento. A não autorização do seu responsável legal invalidará este Termo de Assentimento e você não poderá participar do estudo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, especificamente a entrevista que será gravada em áudio para posterior transcrição e análise, destacamos que as gravações serão utilizadas exclusivamente pela

pesquisadora para fins da pesquisa. Caso haja algum desconforto em responder a alguma questão direcionada, salientamos que não há obrigatoriedade da resposta, caso prefira não se posicionar. Ainda, na ocorrência de mal-estar relacionado a pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida e havendo a necessidade de atendimento médico, a responsabilidade pelos encaminhamentos e despesas decorrentes serão da pesquisadora.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará e não receberá pela participação no estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para ambos. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras nos telefones acima mencionados.

As informações que você, sob a autorização de seu responsável, fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este assentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

A participação na pesquisa auxiliará na análise da relação juventude, escola e trabalho considerando as experiências escolares de jovens do ensino médio noturno no município de Realeza –PR, permitindo uma relação à realidade apontada, logo terá como benefício ações com vistas a obter uma compreensão mais profunda a respeito da relação do jovem estudante do ensino médio noturno com o trabalho e o impacto desta nas relações estabelecidas com o estudo.

Senhores pais ou responsáveis, solicitamos a vossa autorização para a participação nesta pesquisa, do menor sob sua tutela, expressa por meio da assinatura do presente termo.

Este documento que você vai assinar contém 02 (duas) páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará no local indicado. Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua, devendo ser guardada por cinco anos para resguardar cada uma das partes de qualquer problema ou processo ético.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento e autorizo o adolescente abaixo identificado a participar da pesquisa, bem como autorizo o uso de voz, realizada por meio da gravação em áudio das sessões de entrevista.

Nome _____ do _____ participante:

Nome _____ do _____ responsável:

Assinatura: _____

Nós, João Victor Machado e Franciele Soares dos Santos, declaramos que fornecemos todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Francisco Beltrão, _____ de _____ de 2023.

João Victor Machado

Franciele Soares dos Santos

João Victor Machado
Santos

Franciele Soares dos

ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



*Aprovado na
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
CONEP em 04/08/2000
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP*

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: O Ensino Médio Noturno No Município De Realeza
– Pr: Uma Análise Sobre A Relação Escola, Trabalho E Juventude.

Pesquisador para contato: João Victor Machado/ (46) 99908-5329

Orientadora: Franciele Soares dos Santos / (46) 991088804

Convidamos você a participar de nossa pesquisa sobre o Ensino Médio Noturno No Município De Realeza – Pr: Uma Análise Sobre A Relação Escola, Trabalho E Juventude.

Para tanto, convidamos você a participar da entrevista semiestruturada como forma de coleta de dados, a fim de colaborar com o desenvolvimento do estudo, no que se refere à realização da pesquisa de campo.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, especificamente a entrevista, será gravada em áudio para posterior transcrição e análise. Destacamos que as gravações serão utilizadas exclusivamente pela pesquisadora para fins da pesquisa. Caso haja algum desconforto em responder a alguma questão direcionada, salientamos que não há obrigatoriedade da resposta, caso prefira não se posicionar. Ainda, na ocorrência de mal-estar relacionado a pesquisa, a mesma será imediatamente interrompida e havendo a necessidade de atendimento médico, a responsabilidade pelos encaminhamentos e despesas decorrentes serão da pesquisadora.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará e não receberá pela participação no estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para ambos. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras nos telefones acima mencionados.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso. No entanto, caso você não queira ser procurado para nova autorização, informe abaixo:

É necessário a minha autorização para que outros estudos utilizem as mesmas informações aqui fornecidas () sim

() não

A participação na pesquisa auxiliará na análise da relação juventude, escola e trabalho considerando as experiências escolares de jovens do ensino médio noturno no município de Realeza –PR, permitindo uma relação à realidade apontada, logo terá como benefício ações com vistas a obter uma compreensão mais profunda a respeito da relação do jovem estudante do ensino médio noturno com o trabalho e o impacto desta nas relações estabelecidas com o estudo.

Este documento que você vai assinar contém 02 (duas) páginas. Você deve vistar (rubricar) todas as páginas, exceto a última, onde você assinará no local indicado. Este documento está sendo apresentado a você em duas vias, sendo que uma via é sua, devendo ser guardada por cinco anos para resguardar cada uma das partes de qualquer problema ou processo ético.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento e desejo participar da pesquisa bem como autorizo o uso de voz, realizadas por meio da gravação em áudio das sessões de entrevista.

Nome do participante:

Assinatura:

Nós, João Victor Machado e Franciele Soares dos Santos, declaramos que fornecemos todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Francisco Beltrão, _____ de _____ de 2022.

Francisco Victor Machado

Erica Rodrigues

Franciele Soares dos Santos