

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

**Memória Social do Aluno-trabalhador sobre a Escola
Noturna**

Roney Gusmão do Carmo

Vitória da Conquista
Dezembro de 2011

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

Memória Social do Aluno-trabalhador sobre a Escola Noturna

Roney Gusmão do Carmo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Dra. Ana Elizabeth Santos Alves

Vitória da Conquista
Dezembro de 2011

Carmo, Roney Gusmão.
C213m Memória Social do Aluno-trabalhador sobre a Escola Noturna. Roney Gusmão do Carmo; orientadora Dra. Ana Elizabeth Santos Alves - - Vitória da Conquista, 2011.
134 f.

Dissertação (mestrado - Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade).
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2011.

1. Aluno-trabalhador. 2. Escola Noturna. 3. Memória Social. I. Alves, Ana Elizabeth Santos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. III. Memória Social do Aluno-trabalhador sobre a Escola Noturna.

Título em inglês: **Worker-student's Social Memory about the Night School.**

Palavras-chaves em inglês: Worker-student. Night School. Social Memory.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Dra. Ana Elizabeth Santos Alves (orientadora), Dra. Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro, Dra. Maria Regina Filgueiras Antoniazzi, Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães (suplente), Dr. José Claudinei Lombardi (suplente).

Data da Defesa: 19 de Dezembro de 2011.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

BANCA EXAMINADORA

Ana Elizabeth S. Alves

Prof.ª. Dra. Ana Elizabeth Santos Alves (UESB)
(Orientadora)

Ana Palmira B.S. Casimiro

Prof.ª. Dra. Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro (UESB)

Maria Regina Filgueiras Antonazzi

Prof.ª. Dra. Maria Regina Filgueiras Antonazzi (UFBA)

Suplentes

Prof.ª. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães (UESB)

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (Unicamp)

Local e Data da Defesa de Dissertação: Vitória da Conquista, 19/12/2011

Resultado: APROVADO

Se a aparência se confundisse com a essência, não existiria ciência.

K. Kosik.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Ana Elizabeth, pelo apoio, ensino, orientação e disponibilidade que possibilitaram a conclusão deste trabalho.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, por ampliar perspectivas acadêmicas à comunidade.

À Professora Livia Diana Rocha Magalhães, por ter se tornado referencial de dedicação à pesquisa científica.

Às equipes que compuseram as bancas de qualificação e defesa, pelo empenho em acompanhar e avaliar a produção deste texto.

À equipe do Museu Pedagógico, por ter articulado oportunidades significativas nos intercâmbios, bem como nos eventos que os sucederam.

Aos meus chefes imediatos, Célio e Albano, por todo amparo e companheirismo no curso deste projeto.

À professora e tia Ângela Gusmão Martins, por ter incentivado o desenvolvimento da minha vida acadêmica.

Aos meus pais Dalmácio e Eleuza, bem como minha avó Zilda, por terem viabilizado minha vida.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar a memória do aluno-trabalhador a respeito da escola noturna, considerando as prováveis assimetrias entre o sentido assumido pela instituição escolar para o trabalhador e os debates acerca do papel da educação no cenário atual. Para investigar tal ideia, foram entrevistados alunos-trabalhadores de uma escola noturna com vistas a compreender as representações sociais formuladas pelos mesmos, bem como os componentes sócio-históricos que contribuíram para a elaboração desses significados. Foram investigados os trâmites históricos das relações estabelecidas entre educação escolar e trabalho de modo a embasar o marco teórico, confrontando-o com as representações esboçadas pelos sujeitos entrevistados. O Instituto de Educação Euclides Dantas – IEED – foi o cenário empírico desta pesquisa, local onde se tornou possível extrair o discurso dos alunos sobre a escola, ancorando-o nos trâmites históricos que, concatenados, permitiram compreender a lógica estruturante das representações sociais elaboradas pelo aluno-trabalhador. Ao dialogar o marco teórico com as palavras dos entrevistados, evidenciou-se a presença de assimetrias entre as ideias consensualmente elaboradas pelos sujeitos sobre a função da escola e o discurso oficialmente apregoado sobre a função da educação no concernente ao mundo do trabalho. Tal desproporção se deveu ao mecanismo da memória social que permitiu trafegar representações sociais ancoradas a outros contextos históricos.

PALAVRAS-CHAVE

Aluno-trabalhador. Escola Noturna. Memória Social.

ABSTRACT

The purpose of this text was comprehend the worked-student's memory about the night school, considering the probable asymmetries between the social representation taken by these workers and the debates about the role of educational system in the current scenario. To investigate this idea, we interviewed worker-students in the night school to comprehend the social representations made by them, as well as the social-historical components that contributed to these meanings. To the writing of this text, we investigated the relations between school education and work to base the theoretical structure, confronting them to the representations defended by the interviewed. The *Instituto de Educação Euclides Dantas* was the empirical field, where it became possible to extract discourses about the school, anchoring it in the historical course, to understand the logic structuring of the social representations prepared by the worker-student. When we dialogued the theoretical basis with the worked-student's discourse, it was evident the asymmetries among the ideas developed by the students about the night school and the speech officially proclaimed on the function of education in its relation to the world of work. This disproportion is due to the mechanism of social memory that allows traffic on social representations anchored in other historical contexts.

KEYWORDS

Worker-student. Night School. Social Memory.

SUMÁRIO

1	Introdução	09
1.1	Metodologia	21
1.2.1	Procedimentos metodológicos	25
2.	Memória e representações sociais: categorias mediadoras dos estudos em educação e trabalho	28
2.1	A memória como “fio da continuidade”	28
2.2	Memória e representações sociais: conceitos preliminares	33
2.3	O campo da memória nos estudos em educação e trabalho	35
2.4	Memória como representação do passado	39
3	Trabalho e educação: a teoria do capital humano e seus efeitos no sistema educacional – breve recorte temporal	44
3.1	A teoria do capital humano	44
3.2	Educação e trabalho na atualidade: a teoria do capital humano sob nova roupagem	49
3.3	O trabalho: “velhas formas de dominação com novos nomes”	49
4	A escola e a sua relação com o mundo do trabalho	59
4.1	Educação e o capitalismo: limites e possibilidades	59
4.2	A escola em diálogo com o contexto sócio-histórico	62
4.2.1	O processo de industrialização e suas implicações na escola	64
4.3	A escola noturna de ensino médio	67
5	A dialética das experiências pessoais: entre a memória e a ressignificação	82
5.1	O recorte pela perspectiva dialética	82
5.2	A memória do trabalho: abordagens na prática do ensino noturno	85
5.3	O trabalho e a memória no discurso dos alunos-trabalhadores	106
6	Considerações Finais	118
7	Referências	126
	APÊNDICE A: Questionário para seleção dos alunos entrevistados	132
	APÊNDICE B: Roteiro de entrevistas	133

1 Introdução

A escola como principal referência educacional da sociedade se encontra ligada às necessidades do progresso social e de formação de hábitos, muitos deles requeridos pelo mundo do trabalho (SAVIANI, 2003). Ao longo da história da educação no Brasil, a memória social¹ sobre a escola se desenvolveu atrelada à ideia de que quem a frequenta adquire habilidades instrumentais para o trabalho, o que, em tese, facilita a inserção ocupacional.

Os papéis assumidos pela escola sempre evoluíram segundo as transformações econômicas, políticas e sociais, adotando funções, objetivos e pretensões que mudam em conformidade com a trajetória do sistema capitalista. Já no início do século XX, a escola foi considerada como elemento fundamental para a superação dos problemáticos indicadores nacionais e responsável pela marcha para o progresso da sociedade industrial. A implantação de hábitos de trabalho fabril exigia uma remodelação da escola para ajustar a população à nova ordem, adequando-a à racionalização do trabalho industrial. Mais tarde, com a ampliação de vários ramos industriais e crescimento das cidades, aumentava a busca por escolas em função da diversificação da força de trabalho. Para a formação dos quadros dirigentes e demais setores médios e baixos da burguesia, destina-se o ensino propedêutico com possibilidades de obter em seguida um título acadêmico. Para a classe operária, destina-se um tipo de escola aligeirada e desqualificada que se desenvolveu em formatos profissionalizantes ou em formatos integrados. Neste contexto estão inseridas as escolas noturnas que foram criadas para atender as necessidades do aluno que já estava na condição de trabalhador.

A expansão das escolas noturnas de ensino médio aconteceu principalmente na década de 1970 e início dos anos 1980 com o objetivo de atender às expectativas de quem

¹ É necessário justificar que as expressões *memória social* e *memória coletiva* serão analisadas no presente texto como duas categorias que não podem ser consideradas sinônimas. A memória social é entendida como “o inteiro conjunto dos fenômenos ou instâncias sociais da memória” (SÁ, 2007, p. 292). O autor confere à memória social um caráter de “guarda-chuva” da memória, dado o seu teor generalista, uma vez que toda ela tem uma configuração social. Por outro lado, a categoria *memória coletiva* se ancora em Halbwachs (2006), que a define como um construto social e, sobretudo, elaborada por “grupos sociais razoavelmente bem definidos” (SÁ, 2007, p. 293). Embora saibamos que este conceito seja objeto de reavaliações, especialmente devido aos imprecisos limites que demarcam os grupos na atualidade, a expressão *coletiva* é ainda utilizada para recortar análises acerca de determinados sujeitos que contenham aspectos intersectivos entre si. Assim, fazemos uso de ambas as categorias, tanto da memória coletiva (por privilegiar as representações do trabalhador sobre a escola, tendo por marco os quadros sociais contidos nesse grupo) como também da memória social (por requerer um olhar alargado a outras esferas que puderam, de alguma forma, afetar a construção da memória coletiva que embasa a presente pesquisa).

estuda e trabalha (ZIBAS, 1991). É neste sentido que a escola noturna vai se configurando como espaço de luta e busca por superação de desafios, apresentando reflexos diretos das discrepâncias sociais tão próprias do sistema capitalista.

A nossa trajetória profissional, como docente do ensino médio noturno de Vitória da Conquista, BA, nos fez conhecer de perto a realidade acima mencionada, levando-nos a considerar as peculiaridades que distinguem o ensino noturno das outras modalidades de educação, já que a proximidade com o mundo do trabalho se manifesta como característica quase exclusiva do aluno frequentador da escola noturna. Esses alunos não conhecem a realidade da exploração do mundo do trabalho por ouvirem dos pais ou amigos, mas sim porque eles mesmos vivenciam tais experiências e transportam para a escola elementos desse dia-a-dia de competição, de precariedade e exclusão.

É certo afirmar que a maior parte dos alunos que frequenta a escola da noite trabalha e tem a condição de trabalhador como prioridade. Tal fato não é decorrente da mera alternativa, mas a própria dinâmica socioeconômica empurra estes sujeitos ao ingresso precoce no mercado de trabalho, sendo, muitas vezes, necessário deixar a escola como segunda opção. O próprio contexto social age de forma coercitiva sobre estes sujeitos impelindo-os à busca imediata pela remuneração que, mesmo de forma precária, lhes permite construir minimamente seus espaços de sobrevivência. Não se trata de alunos que apenas estudam e ainda pensam na profissão que terão quando adultos, mas sim de adultos que outrora abandonaram a escola, arrastados pela necessidade de trabalhar e que agora a reconhecem como espaço de construção do saber e, por efeito, de mobilidade social.

É nítida, segundo a nossa experiência como professor, a constatação de que os processos educacionais da escola noturna se organizam em função das características impostas pela realidade do trabalho remunerado: a estrutura do calendário, a flexibilidade na entrega de atividades, a tolerância quanto ao horário de ingresso na escola; o programa de provas que é materializado de acordo com aspectos que são estruturados sob a verificação de que este aluno é, sobretudo, um trabalhador e, ao negligenciar essa característica, a escola contribui com a ampliação do fracasso escolar, seja pela evasão ou pela repetência.

Com efeito, na análise que estamos realizando sobre a escola noturna fica a percepção de que esse espaço reproduz as relações díspares do sistema capitalista, sinalizando a necessidade de uma investigação mais aprofundada. Diante desse contexto,

destacamos que os alunos-trabalhadores trazem para a escola um conjunto de representações impregnadas da ideologia estruturante do *corpus* social na atualidade. Esta afirmativa nos inspirou a questionar: Qual é o sentido da escola noturna para o aluno-trabalhador que insiste em frequentá-la? O trabalho, embora seja a característica mais sobressalente deste perfil de aluno, se faz presente no dia-a-dia da escola noturna basicamente enquanto mecanismo ordenador de atividades, fato este que muito equivocadamente é interpretado como suficiente em si mesmo. Assim, a escola desconhece o trabalho como uma categoria central na vida de homens e mulheres, categoria esta que poderia ingressar no espaço escolar enquanto objeto de análise e mecanismo de fomento à consciência.

A pergunta de pesquisa anteriormente formulada foi construída a partir de pressupostos que norteiam esta investigação, esboçados com auxílio da nossa experiência como docente do ensino noturno e das investigações bibliográficas acerca dos temas que tangenciam o objeto de pesquisa deste trabalho. A partir de então, podemos delimitar o pressuposto básico que orienta esta dissertação: existe uma distância abissal entre os objetivos de vida do aluno-trabalhador e a prática pedagógica da escola noturna, sancionada pelo projeto capitalista de sociedade.

Para decompor melhor essas primeiras ideias, torna-se pertinente realizar uma breve contextualização histórica sobre os incrementos aplicados à economia capitalista global e suas implicações no sistema educacional brasileiro.

O desenvolvimento da industrialização brasileira (após os anos 1930) se inscreve num período denominado taylorista-fordista, quando imperava uma produção em larga escala e voltada para um mercado consumidor previsível. A industrialização tardia se tornara o grande foco de propaganda política naquele período, tendo por justificativa a divulgação de um novo Brasil, agora inserido num diferenciado patamar na divisão internacional do trabalho. Demandava-se mão-de-obra para a indústria numa escala surpreendente e a escola² insurgia naquele momento com a função de formar trabalhadores para as requisições deste mercado de trabalho em exponencial ascensão. A escola assumia

² É pertinente lembrar que nesse período estabeleceu-se uma dualidade estrutural entre escolas destinadas a diferentes classes sociais. Como sinaliza Freitag (1979), edificou-se uma escola propedêutica para que os filhos da classe dominante perpetuassem o *status* privilegiado, e outra escola, chamada de profissionalizante, voltada para a classe trabalhadora, cujo objetivo central seria manter a classe trabalhadora em postos de trabalho sujeitos à exploração, formando indivíduos equalizados moral e profissionalmente à lógica produtivista das empresas.

essa responsabilidade e se estruturava para atender com imediatismo às requisições de um novo modelo de desenvolvimento econômico.

Em linha paralela, observavam-se também incrementos realizados nas relações de trabalho, pois, pioneiramente, edificava-se o sistema industrial que, embora ainda fosse muito incipiente, tinha por principal função substituir as importações. Largos contingentes de migrantes aportavam nas cidades; eram trabalhadores, em grande parte braçais, oriundos de regiões rurais e que não apresentavam qualificação mínima diante das novas características do mercado. Esses indivíduos se somavam ao contingente de desempregados já verificados nas regiões urbanas, engrossando as taxas de desemprego e subemprego do país. A escola, portanto, se tornou o organismo supremo capaz de compatibilizar os trabalhadores com o novo modelo de desenvolvimento nacional.

Também, aliado a esse processo, salienta-se o componente ideológico desta empreitada, pois se fazia imperativo conceber o trabalho como caminho único para o alcance da dignidade, honra e construção do bem comum. A escola se configura, portanto, como ferramenta de convencimento, tanto para formar o trabalhador qualificado, como para formar o cidadão moralmente equalizado aos objetivos auspiciosos das elites capitalistas nacionais.

O setor econômico (infra-estrutura) passa a reivindicar do sistema educacional o fornecimento de força de trabalho adequada (ou seja, qualificada) para aumentar a produtividade das empresas, exercendo pressão para que o Estado e os indivíduos assumam no futuro os custos da qualificação e não a empresa. Paradoxalmente o sistema educacional revela-se disfuncional e anacrônico no momento em que melhor parece atender os interesses de classe dominante e cumprir as funções que lhe foram atribuídas (FREITAG, 1979, p. 69).

O que se verificou nos anos subsequentes foi uma certeza de que a educação forneceria os elementos fundamentais capazes de garantir a equidade social. Acreditou-se que o conhecimento científico, bem como a tecnologia, se subordinaria às necessidades econômicas dos povos, cuja grande motivação seria superar a miséria, com vistas à melhoria da qualidade de vida (GENTILI, 2008). Essa eloquência hoje se demonstra absolutamente ingênua e notadamente dissociada dos saldos efetivamente deixados pela revolução técnico-científica, cujos efeitos sociais são dramáticos para grande parte dos povos excluídos da sociedade informacional.

Os desencadeamentos verificados nos anos seguintes abalaram as certezas sobre a face positiva da revolução tecnológica. As oscilações de humor do capitalismo global, visíveis nos anos 1960, adentraram na economia brasileira e acentuaram a desigualdade social, ampliando as estatísticas de pobreza, desemprego, fome e exclusão. Em tais condições, nem mesmo a democratização do conhecimento sustentaria as melhorias das condições sociais para a população (GENTILI, 2008).

Na década de 1970, os índices de inflação no Brasil começaram a cair sensivelmente e, em escala global, verificou-se um leve crescimento econômico, enquanto que os problemas sociais típicos do capitalismo se agravaram profundamente. De forma inusitada, verificou-se que a economia poderia crescer sem que houvesse, necessariamente, redução das taxas de desemprego (GENTILI, 2008). Constatou-se, então, que o aumento da pobreza não tinha relações diretas com a ocorrência de crises no sistema, uma vez que na lógica paradoxal do capitalismo, o crescimento econômico admite o crescimento da miséria. Portanto, a partir desse período, tornou-se corriqueiro presenciar o aumento vertiginoso das taxas de crescimento econômico nacional, com simultâneo engrossamento das filas de desempregados.

A crise da Era de Ouro do capitalismo contemporâneo, e o seu estrondoso desmoronamento a partir dos anos de 1970, marcaram uma alteração substantiva na função econômica atribuída à escolaridade. Mudança que esteve associada às profundas transformações estruturais sofridas na economia-mundo capitalista, as quais, apesar do seu evidente impacto desigual no plano regional, têm criado as condições necessárias para uma modificação fundamental na função econômica atribuída à escola, processo que, como é óbvio, marcará profundamente o rumo e a natureza das políticas educacionais na virada do século (GENTILI, 2005, p. 47).

Durante os anos 1980, verifica-se a desintegração do que Pablo Gentili (2008, p. 78-79) define como “promessa integradora”. Segundo o autor, é durante esta década que se constatou a desintegração da ideia originária da escola, considerada como instituição capaz de realizar a integração socioeconômica entre a sociedade e o mercado, pela formação da força de trabalho. Tal fato ocorre tanto porque o crescimento é excludente e concentrador, como também porque a tecnologia permite ao processo produtivo prescindir cada vez mais, de trabalhadores. Se, por um lado, na lógica do capital humano³, a escola foi compreendida

³ O precursor das ideias acerca da teoria do capital humano foi Schultz. Para o economista estadunidense, “o capital humano contemplava os fatores de produção explicativos do desenvolvimento econômico dos países, pois aumenta a capacidade do fator trabalho e a renda em nível individual” (ALVES, 2005, p. 85). Ainda hoje é possível observar refrações desta teoria nas relações estabelecidas entre a educação escolar e o

como componente fundamental para garantir a competitividade das economias, por outro lado, o crescimento nos índices de escolarização dos brasileiros não foi capaz de reduzir a desigualdade social.

Com efeito, a ruptura da promessa da escola como entidade integradora começou a se desencadear de forma definida nos anos de 1980, justamente num contexto de revalorização do papel econômico de educação, da proliferação de discursos que começaram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos (inclusive a configuração de uma verdadeira “Sociedade do Conhecimento” na Terceira Revolução Industrial) e de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização (GENTILI, 2005, p. 49).

No último quartel do século XX, vivenciamos um conjunto de transformações políticas, sociais e econômicas em âmbito mundial e tais mudanças repercutiram diretamente no mundo do trabalho, onde foram verificados reajustes associados às políticas de privatizações. Tudo isso para reajustar os Estados de modo a atender aos interesses voluptuosos do capital especulativo transnacional. Essas mudanças repercutiram de forma enfática na própria significação que o vocábulo “formação” passa a ter para o mundo do trabalho. Assim, surgem, enquanto parte integrante do novo discurso aplicado à educação, expressões como *empregabilidade*, *competências*, *competitividade*, *habilidades* e *qualidade total*, componentes do processo de reestruturação produtiva.

Tais elementos foram muito mais nítidos no decorrer da década de 1990, quando grandes transformações no capitalismo global impactam o cenário nacional. Os incrementos sugeridos pela política neoliberal, sincronizados com as privatizações, na busca por minimizar a interferência estatal na economia, repercutiram no mundo capitalista, seduzindo empreendimentos em todo o globo a reorganizarem o formato da produção aos moldes da chamada “empresa enxuta”.⁴

mundo do trabalho, constatação esta que, a princípio, motivou a investigação que aqui desenvolvemos. É importante salientar, por outro lado, que a teoria do capital humano contém distorções ideológicas, uma vez que considera a qualificação/educação como condicionante suficiente ao ingresso no emprego e conseqüente superação de debilidades econômicas. O que esta teoria ignora é o simples fato de que, mesmo aos mais qualificados, o sistema não disponibiliza emprego a todos; pelo contrário, a exclusão é ingrediente do processo de exploração da classe trabalhadora (ROSSI, 1986).

⁴ O adjetivo “enxuta” decorre da chamada desterritorialização vivenciada por grande parte das grandes multinacionais. Se antes, no período fordista, fazia-se conveniente manter grandes unidades produtivas centralizadas em determinados espaços, a necessidade de redução nos custos da produção altera substancialmente esta situação. As empresas conciliam estratégias eficientes na redução de custos e maximização de lucros, pois, pela dispersão das unidades produtivas, desmantela-se a ordem sindical, o que certamente reduzirá o valor da mão-de-obra, além de rastrear novos nichos do mercado consumidor,

Concomitantemente a esse processo, emerge a ideologia neoliberal que, aliada à proposta da produção *just-in-time*⁵, sustentou os rearranjos na produção, tornando-se elemento decisivo para os reajustes aplicados às relações trabalhistas.

O afrouxamento dos vínculos trabalhistas, que tanto fragilizam conquistas salariais, a debilitação da organização sindical e a flexibilização da carga horária no trabalho são alguns dos elementos que insurgiram simultaneamente com a reestruturação produtiva e o advento do neoliberalismo. Tal fato, evidentemente, repercute no tipo de relação que o trabalhador passa a ter com seu próprio campo profissional, bem como no significado que o trabalho remunerado passa a adquirir.

A dimensão mais crucial dos limites do capital e do desenvolvimento capitalista neste final de século é, todavia, o espectro da destruição de postos de trabalho – síndrome do desemprego estrutural – precarização (flexibilização) do trabalho, vinculada [...] com a abolição dos direitos sociais duramente conquistados pela classe trabalhadora, especialmente e de forma mais ampla em aproximadamente 20 países. Este processo dá-se pela conjugação da globalização excludente, que amplia o desenvolvimento desigual, e pelo monopólio privado da ciência e tecnologia (FRIGOTTO, 2008, p. 41).

A ideia central consistia em reduzir custos de produção pela pulverização das unidades produtivas e, quanto à esfera política, minimizar a interferência estatal nos encaminhamentos econômicos do sistema. O Estado, nesse momento, cedia espaço para que a própria economia gerisse mais autonomamente. O trabalhador, portanto, se torna mais vulnerável e tem seu poder de barganha asfixiado tanto pelo extenso exército industrial de reserva, como também porque a ideia consiste em produzir em nome do coletivo, num empenho em prol do crescimento da empresa para que todos sejam, de alguma forma, beneficiados. Uma coerção brutal e sutilmente ideológica.

proveito de distintas fontes de matéria-prima, além de suprimir o elevado valor tributário decorrente da centralização em grandes complexos industriais. Portanto, ao lançar menores unidades produtivas, as multinacionais usufruem de vantagens extremas à custa da exploração extensa da mão-de-obra e total falta de compromisso socioambiental (PINTO, 2010, p. 46).

⁵ O modelo de produção fordista se fundamentava na produção de mercadorias estandardizadas e em larga escala. O mercado consumidor, por sua vez, se adequava aos produtos disponibilizados no mercado, que na maior parte das vezes não contavam com diversificação de modelos e preços. Diferentemente deste processo, o modelo produtivo sugestionado pela reestruturação produtiva, visando combater o estoque e o desperdício, passou a produzir em proporção rigorosamente de acordo à demanda do mercado consumidor. Agora não se produz de modo a estocar e em seguida repassar ao mercado; a produção ocorre equacionada aos requerimentos do mercado consumidor. A este modelo produtivo submisso às exigências efetuadas pelo perfil dinâmico do mercado, cuja produção é acionada no “exato tempo” do requerido pelo consumo, convencionou-se chamar de modelo *just-in-time* (WOMACK, 2004).

O crescimento do contingente de desempregados, especialmente em nações de desenvolvimento periférico, se torna elemento expoente na realidade nacional. O desemprego se tornou o efeito mais nefasto do desenvolvimento excludente do processo de reestruturação produtiva, a serviço do projeto neoliberal de sociedade que buscava extirpar a responsabilidade do Estado pelo emprego e transpô-la para os próprios cidadãos⁶. Os indivíduos que não se adequassem às demandas vigentes estariam “inempregáveis”, ou seja, absolutamente inapropriados às demandas, sendo esta inadequação fruto de sua própria negligência a este respeito.

O conceito de “inempregável” parece traduzir, no seu cinismo, a realidade de um discurso que enfatiza que a educação e a escola, nas suas diferentes modalidades institucionais, constituem sim uma esfera de formação para o mundo do trabalho. Só que essa inserção depende agora de cada um de nós. Alguns triunfarão, outros fracassarão (GENTILI, 2005, p. 55).

O debate acerca da empregabilidade se torna jargão na linguagem administrativa, pois, nesta ótica, caberia ao próprio indivíduo fazer-se empregável. Assim sendo, a função tecnicista⁷ da escola foi superada, pois, a partir de agora, esta instituição não mais se volta à formação imediata segundo a ótica do mercado, mas apenas contribui de forma mediata para o aumento dos requisitos agregados à empregabilidade do sujeito. Muda-se o discurso a respeito do emprego e, por efeito, transforma-se o discurso sobre a função da escola, mas resta o questionamento: a concepção do trabalhador a respeito da função da escola acompanhou tais mudanças? O que restou da “teoria do capital humano” dentro do sentido assumido pela escolarização para o trabalhador?

Parece-nos que – havendo compreendido os dias atuais como um “presente contínuo” (ARÓSTEGUI, 2004), amarrado ao curso histórico ainda em processamento –

⁶ O discurso da empregabilidade traz implícita esta ideologia, uma vez que, havendo reconhecido a incapacidade do sistema em absorver todo o contingente de mão-de-obra, mesmo qualificada, cria-se a ideia de que compete ao próprio sujeito buscar mecanismos para fazer valer seu próprio emprego. Trata-se de uma ideia meritocrática, cuja responsabilidade pelo fracasso é lançada sobre o próprio cidadão, o que, em tese, isentaria o Estado de qualquer compromisso social neste sentido. Tal ideologia, principalmente a partir da década de 1990, foi intensamente disseminada por intermédio da mídia e em programas de capacitação empresarial em todo o país. A escola, por sua vez, deixa de ser elemento nuclear capaz de corroborar com a teoria de Theodor Schultz no que tange ao capital humano, para se tornar mais um componente nos pré-requisitos da empregabilidade (SAVIANI, 2010).

⁷ A pedagogia tecnicista, à qual nos referimos, consiste na prática educativa que buscou reduzir interferências subjetivas no processo educativo, tendo por intuito padronizar o ensino de acordo com normatizações capazes de adequar o ensino às demandas vigentes no mundo do trabalho. A escola se configura como uma engrenagem do processo produtivo e, neste modelo, se pode observar efeitos absolutamente negativos à educação nacional, pois se “perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” (SAVIANI, 2010, p. 383).

os conceitos de educação experienciados por gerações anteriores, tiveram a propriedade de emitir refrações sobre as representações dos trabalhadores que hoje frequentam a escola. Logo, para compreender os significados que a escola noturna tem para o aluno-trabalhador, torna-se pertinente entender os subsídios que sedimentam tais representações, uma vez que “existem muitas memórias coletivas geracionais que se cruzam no presente histórico, ou seja, memórias herdadas, transmitidas, recebidas e transformadas [...], dir-se-iam novos e velhos portadores de memórias coletivas e sociais, na sua dialética” (MAGALHÃES et al., 2009, p. 107).

Concordando com a autora, partimos do pressuposto de que determinados valores, ideias, conceitos e ideologias têm a propriedade de transitarem em diferentes contextos históricos, fato este que sublinha a validade dos estudos de memória como campo capaz de embasar a percepção deste mecanismo. A categoria *memória*, na presente investigação, viabiliza compreender a forma como se dá esta relação dialética estabelecida entre os significados manifestos hoje e aqueles que foram elaborados em outros contextos históricos. Os alunos-trabalhadores que estudamos foram capazes de sintetizar “experiências e valores velhos e novos, a partir de sua relação com a memória herdada, recebida e construída conforme as necessidades mais candentes do presente em movimento”. (MAGALHÃES, 2009, p. 108).

Assim, embora saibamos que o papel da escola não mais se submeta à formação imediata para o mercado de trabalho, é pelas relações sociais que o aluno-trabalhador herda uma concepção de escola vinculada ao contexto tecnicista. Como efeito, o aluno-trabalhador insiste na escolarização, absorvendo significados compartilhados socialmente e permeados por uma memória herdada que infere nas representações sociais e, por efeito, orienta a ação do indivíduo, impelindo-o à frequência no espaço escolar.

Com isso, queremos afirmar que a desproporção entre as representações elaboradas pelo trabalhador a respeito do papel da escola na atualidade e as possibilidades oferecidas por esta instituição, carrega elementos oriundos de outro momento histórico. O aluno-trabalhador, portanto, herda uma ideia de escola que se legitima nas relações sociais, num mecanismo contínuo de ressignificações que agrega os significados herdados com os conceitos vivenciados.

É por meio dessas relações sociais que o trabalhador se sente coagido a buscar os estudos, sem que se tenha uma reflexão mais precisa sobre os porquês de tais empenhos. Na busca por harmonizar a sua conduta com as exigências sociais implícitas no seu espaço

de vivência, o trabalhador entende que a escola lhe ampliará possibilidades e lhe garantirá a mobilidade social.

Na obra *A Era dos Extremos*, ao se referir ao breve século XX, Hobsbawm faz uma menção bastante oportuna ao que se discute:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vieram. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio (HOBSBAWM, 1997, p. 13).

As palavras do autor inscrevem as experiências pessoais do presente em um desenrolar de contextos históricos sequenciados, capazes de aportar na atual percepção pessoal. Dessa forma, as experiências pessoais e o senso comum, tão corriqueiramente transmitido nas relações sociais, estão ancorados num plano maior de trâmites históricos.

Como suporte teórico para essa discussão, fazemos uso da categoria “memória herdada” – ou “memória por tabela” – tratada por Pollak (1992, p. 5). Para esse autor, a memória tem um distintivo transformável, pois, quando requerida pelo presente, transporta-se impregnada de ideologias características do seu diálogo com o contexto histórico em que o objeto memorado foi concebido. Pollak salienta que, muito embora a memória seja uma reconstrução do passado segundo elementos incorporados no presente, existem componentes que lhe parecem “invariáveis”, com pontos “imutáveis” capazes de garantir a percepção da trama de relações sociais historicamente situadas num dado contexto do passado.

Fazendo uso desta proposição, podemos, portanto, conjecturar a hipótese de que o sentido assumido pela escola noturna para a classe trabalhadora, que vivenciou a realidade no auge da educação tecnicista, tem a propriedade de transitar pelos subsequentes contextos históricos e adquirir contornos muito semelhantes ao cenário sociopolítico de onde fora concebida. Também partindo das prerrogativas de Pollak a este respeito, deduzimos que o grau de incorporação desta memória foi acentuado ao ponto de ter neutralizado adulterações significativas no seu estado originário.

A memória, neste sentido, transporta o senso comum, espargindo conceitos elaborados em momentos históricos do passado. Trata-se de uma trama difusa que permite

situar a ideia que o trabalhador tem hoje a respeito da escola, e da formação que por ela é proposta, em um corolário de significações esboçado no tramitar natural da história humana.

Assim sendo, o objetivo desta pesquisa consistiu em analisar a memória do aluno-trabalhador a respeito da escola noturna, considerando as prováveis assimetrias entre o sentido assumido pela instituição escolar para o aluno-trabalhador e os debates acerca do papel da educação no cenário atual. Buscamos observar as representações elaboradas pelo aluno-trabalhador em sua relação dialética com o contexto histórico mais amplo.

O conteúdo extraído das entrevistas com os alunos-trabalhadores permitiu realizar um intercruzamento de tais informações com o marco teórico discorrido acerca da memória social, das representações sociais e dos trâmites conferidos na relação entre escola e trabalho no curso da história. Constatamos que o aluno-trabalhador apresenta um discurso que substancializa sua representação social sobre a escola noturna, representação esta que parece carregar marcas de um passado recente vivenciado pela escola. Para o aluno-trabalhador, a escola ainda é espaço de qualificação e alargamento de possibilidades no emprego. É esta concepção que nos permitiu constatar a desconexão entre o que espera o trabalhador da escola e o que a prática pedagógica pode, efetivamente, lhe oferecer.

Se por um lado a assimetria entre o que espera o trabalhador e o que a escolarização, de fato, lhe possibilita parece revelar ingenuidade desses sujeitos, por outro lado, compreendemos que tal desproporção é parte integrante do projeto estatal-burguês de sociedade, tanto porque anestesias possibilidades de mobilização contra a insustentabilidade de um sistema altamente excludente, como também porque deixa a consensual constatação de que é pelos esforços individuais em escolarização que a mobilidade social será conferida.

Dessa forma, é no bojo dessa verificação que se faz necessário salientar o quanto compreender as representações sociais dos alunos-trabalhadores é oportuno para também considerar tais sujeitos como parte integrante de um todo dialético. A visão de mundo dos trabalhadores se manifesta em ação, que, por seu turno, os impele na busca pela escolarização, apoiados na tênue convicção de que pela escola “posso ser alguém na vida”, ou seja, posso deixar de ser “mais um excluído”, para me tornar “mais um ‘empregável’”, lançado na arena de incertezas do sistema.

Além desta Introdução, a dissertação apresenta a seguinte estrutura:

Capítulo II: “Memória e representações sociais: categorias mediadoras dos estudos em educação e trabalho”. Neste capítulo justificamos o uso da categoria memória, refletindo sobre os teóricos que debatem seu conceito, bem como todas as discussões que tangenciam a temática. Neste momento esclarecemos o autor sobre a pertinência dos estudos em memória social para compreender as representações sociais nítidas hoje no discurso dos alunos-trabalhadores;

Capítulo III: “Trabalho e educação: a teoria do capital humano e seus efeitos no sistema educacional – breve recorte temporal”. Nesta etapa do trabalho, apresentamos o conceito de trabalho ao qual debatemos, além de refletir acerca dos trâmites históricos e suas refrações nas relações de trabalho traçadas na sociedade;

Capítulo IV: “A escola e a sua relação com o mundo do trabalho”. Este capítulo discute as relações estabelecidas entre a escola – em especial a escola noturna – e o mundo do trabalho, realçando a realidade da instituição que investigamos e os significados assumidos pela escolarização para os sujeitos investigados;

Capítulo V: “A dialética das experiências pessoais: entre a memória e a resignificação”. Nesta etapa final, dialogamos as categorias debatidas anteriormente, relacionando as experiências pessoais dos sujeitos analisados com o curso da história, o que permitiu compreender o mecanismo de trânsito das representações sociais pela memória herdada.

O desenvolvimento da pesquisa permitiu visualizar a memória social contida no discurso dos sujeitos que, embora não tenham clara ciência deste processo, herdaram representações ancoradas em contextos históricos passados. Assim, as hipóteses erguidas no momento da proposta desta pesquisa, realçadas pelo marco teórico debatido, pôde ser constatada no discurso dos alunos-trabalhadores, cuja lógica se demonstrou agregada às representações sociais outrora erigidas e transportada pelas práticas sociais.

1.1 Metodologia

O desenvolvimento desta investigação baseia-se em uma fundamentação teórica a respeito da memória, do aluno-trabalhador e da escola noturna, que demandam um olhar dialético capaz de conduzir a pesquisa por caminhos que vão além do óbvio e do conhecimento superficial.

O método dialético nos ajuda a explicar os fenômenos sociais, a partir da atividade prática objetiva do homem histórico. Dentro da análise aqui desenvolvida, buscamos compreender os sentidos construídos a respeito da escola pelo aluno trabalhador, realçando toda a trama de conjunturas econômicas, especialmente aquelas que tocam o mundo do trabalho, de modo a identificar os elementos que aportaram na memória social do trabalhador a respeito da escola. A análise busca discutir a complexa teia que se tornou o capitalismo globalizado, e, sobretudo, amarrando o senso comum elaborado pelo aluno trabalhador ao contexto histórico, interpretando a sua memória a respeito da escola.

O todo dialético se relaciona com as conexões estabelecidas entre as partes, o que é diferente de compreendê-lo como a mera soma das mesmas, ou nas palavras de Kosik (2010, p. 46): “[...] o estudo das partes e dos processos isolados não é suficiente; ao contrário, o problema essencial consiste em ‘relações organizadas que resultam na interação dinâmica, fazem com que o comportamento da parte seja diverso, se examinado isoladamente ou no interior do todo’”.

O método dialético compreende cada fenômeno como momento do todo, o que permite incluir que dado fenômeno social é considerado um fato histórico se apenas for amarrado a determinado todo, tornando-se produtor e produto ou mesmo como sinalizador e, simultaneamente, resultado.

Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondem adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio (KOSIK, 2010, p. 49).

Para o autor, o fundamento do conhecimento se situa na cisão do todo, sendo impossível conhecer a realidade, senão articulando o seu conjunto de fatos, enquanto totalidade hierarquizada e articulada. É pertinente justapor esta concepção à pesquisa ora desenvolvida, uma vez que o caráter investigativo insinua uma percepção das

características demonstradas pelo sistema capitalista nos últimos anos e, como mais adiante debateremos, tal sistema manifesta-se não exclusivamente como aparelho econômico, mas, também, enquanto organismo diluído em diversas esferas da vida humana.

Em um sistema burguês desenvolvido, toda relação econômica pressupõe outras relações na forma econômica burguesa e, portanto, todo fato é ao mesmo tempo um pressuposto; assim efetivamente acontece em todo sistema orgânico. Este mesmo sistema orgânico, como totalidade, tem os seus pressupostos, e o seu desenvolvimento no sentido da totalidade consiste justamente no submeter a si todos os elementos da sociedade ou no criar para si os órgãos que ainda lhe faltam. Transforma-se em totalidade histórica. O desenvolvimento rumo a esta totalidade é um momento do seu processo, de seu desenvolvimento (MARX *apud* KOSIK, 2010, p. 59).

A amplitude da análise dialética é realçada pelo fato de que a economia não se resume à produção de recursos; é, na verdade, a “totalidade do processo de produção e reprodução do homem como ser humano-social. A economia não é apenas a produção de bens materiais; é ao mesmo tempo produção das relações sociais dentro das quais a produção se realiza” (KOSIK, 2010, p. 191).

Nesse sentido, podemos observar que os mais incipientes atos diários do sujeito podem conduzir a análises amplas sobre as estruturas orgânicas de um sistema, que se impregnam nas próprias representações mais habituais elaboradas pelos indivíduos. Portanto, entender tais sentidos requer inscrevê-los num contexto histórico amplo, cuja lógica irrompe com o imediatismo de respostas simplistas, mas demanda uma leitura dialética sobre a sequência de episódios que aportaram em dadas realidades. Salienta Kosik (2010, p. 76) que o mundo não se demonstra como materialização instantânea da realidade, mas permeado de sentidos já postos e em contínua construção, apresentando-se ao indivíduo “como um sistema de significados, em que todas as coisas dependem de todo o resto e o sistema de significados como um todo se refere ao sujeito para o qual as coisas têm um significado”. O homem, para o autor, não nasce em condições que lhes são derivadas, mas é sempre “jogado no mundo, cuja autenticidade ou inautenticidade ele tem de comprovar por si mesmo na luta, no processo da história da própria vida, no curso do qual a realidade é possuída e modificada, reproduzida e transformada”. (KOSIK, 2010, p. 86-87).

Esse debate corrobora com a percepção do homem como ser eminentemente social, requerendo um olhar capaz de vislumbrar as amplas implicações da inserção do indivíduo no interior das relações sociais.

Pelo simples fato de existir, o homem é um ser social, que não só é sempre fisgado nas malhas das relações sociais, mas sempre age, pensa, sente como um sujeito social; e isto antes ainda de tomar consciência de tal realidade ou até mesmo para dela se dar conta. [...] Como o homem se identifica com o ambiente que o circunda e com aquilo que lhe cai sob as mãos, com aquilo que manipula e que lhe é onticamente mais próximo, a sua própria existência e a sua compreensão se tornam para ele algo de remoto e muito pouco conhecido (KOSIK, 2010, p. 85).

Halbwachs, quando explica a memória coletiva, ressalta que o homem, ao tentar ler o mundo, é dotado de sentidos individuais que se harmonizam com as representações elaboradas pelo coletivo, ao ponto de muitas vezes serem difusas. Para ilustrar tal fato, ele exemplifica com a arte da oratória, que, tão incisivamente, parece se confundir com a maneira coletiva de relatar dado aspecto.

Toda a arte do orador talvez consista em passar aos que escutam a ilusão de que as convicções e as sensações que neles desperta não lhes foram sugeridas de fora, mas surgiram neles mesmos, que o orador apenas adivinhou o que se criava no segredo de sua consciência e se limitou a emprestar-lhes sua voz. De qualquer maneira, cada grupo social se empenha em manter semelhante persuasão de seus membros. [...] De qualquer maneira, à medida que cedemos sem resistência a uma sugestão externa, acreditamos pensar e sentir livremente. É assim que em geral a maioria das influências sociais a que obedecemos permanece despercebida por nós (HALBWACHS, 2006, p. 64-65).

Embora o enfoque dos autores Kosik e Halbwachs, a respeito desta questão, apontem para diferentes direcionamentos, cabe fazer uso destas análises como justificativa para adoção do método dialético, uma vez que, ao conceber o homem como ser social, extrapolam-se os limites da pesquisa do âmbito pessoal das representações, fazendo-se necessário inserir variáveis muito mais amplas definidas coletiva e historicamente. O mundo do dia-a-dia de homens e mulheres que permeiam o senso comum pode revelar cadeias de relações com um mundo de hierarquia aparentemente distante, mas cujas implicações se apresentam contundentes no espaço de atuação trivial das pessoas. Esses espaços corriqueiros de atuação dos indivíduos, ao mesmo tempo em que revelam elementos sócio-históricos amplos, também são carregados de representações fetichizadas, cuja superação é pressuposto imprescindível para promoção de uma análise crítico-dialética consistente.

Para que seja reconduzido à própria realidade, ele tem de ser arrancado da familiaridade intimamente fetichizada e revelado na sua brutalidade alienada. A experiência acrítica e ingênua da vida cotidiana como o

ambiente humano natural, e bem assim a tomada de posição crítica do niilismo filosófico, apresentam um traço comum essencial: consideram um determinado aspecto histórico da cotidianidade como fundamento natural e imutável de qualquer convivência humana. [...] Para que o homem possa descobrir a verdade da cotidianidade alienada, deve conseguir dela se desligar, liberá-la da familiaridade, exercer sobre ela uma “violência” (KOSIK, 2010, p. 89).

Nesse sentido, não podemos prescindir, portanto, da análise dialética enquanto meio de confronto entre as representações elaboradas pelo aluno-trabalhador sobre a escola e o entorno social que historicamente deságua na atualidade. O diálogo entre o senso comum e as macroestruturas da sociedade atual é meio precípua para um estudo capaz de inscrever o sujeito em toda a gama de relações sociais que transita no mundo atual. Pretende-se compreender o homem como parte integrante de uma cadeia de relações, como porção do todo.

O homem se torna realidade apenas pelo fato de se tornar um elo do sistema. Fora do sistema ele é irreal. Ele é real apenas na medida em que é reduzido à função do sistema e é definido, segundo as exigências do sistema, como *homo economicus*. É real na medida em que desenvolve aptidões, o talento e as tendências que o sistema exige para seu próprio funcionamento, enquanto as demais aptidões e inclinações, não necessárias à marcha do sistema, são supérfluas e irrealis (KOSIK, 2010, p. 99).

Evidentemente, essa análise, embora arrojada pelo diálogo proposto entre macroestruturas e os sentidos construídos corriqueiramente pelo senso comum, torna-se simplista se não for capaz de circunscrever o homem no interior das relações sociais historicamente construídas. Afinal, a consciência humana se apresenta como resultado histórico das consciências estabelecidas coletivamente na sociedade. O ser individual, ao mesmo tempo em que pode demonstrar significações fetichizadas e arrebatadas por óticas desatentas sobre a superfície das relações sociais na forma como se apresentam ao mundo, também faz emergir elementos fundamentais para a compreensão da mais austera realidade presente no sistema.

Nesse sentido, a investigação que desenvolvemos tem como elementos centrais o aluno-trabalhador, a escola noturna e a memória como mediação entre as duas primeiras categorias de análise.

1.2.1 Procedimentos metodológicos

Escolhemos como campo de investigação empírica o Instituto de Educação Euclides Dantas – IEED, caracterizado como maior unidade escolar estadual da Região Sudoeste da Bahia. Esta instituição está situada em trecho bastante central da cidade, permitindo acesso fácil de muitos indivíduos que trabalham no centro comercial da cidade e estendem a jornada de trabalho com os estudos durante o período da noite. A respeito do ensino médio regular noturno, a escola ofereceu, em 2011, três turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano e três turmas de 3º ano, fazendo-se absolutamente perceptível a frequência quase exclusiva de trabalhadores que insistem no conhecimento oferecido pela educação formal. Os profissionais do ensino reconhecem esta expressiva proximidade entre a escola noturna e o trabalho remunerado e, frequentemente, orientam as atividades curriculares em função desta característica.

A pesquisa foi realizada segundo três fontes de dados:

1. Pesquisa bibliográfica;
2. Documentos escritos sobre o IEED (a exemplo do projeto político pedagógico, regimento escolar e outros que desenharam o perfil da escola noturna no entorno da sociedade atual);
3. Observações na escola;
4. Fontes orais (entrevistas). Nesta etapa da pesquisa, buscamos focar três grupos de entrevistados:
 - a) Gestores: entrevistamos o diretor da escola e a vice-diretora do período da noite. Tal etapa da investigação permitiu observar o meio pelo qual a gestão escolar concebe o aluno do período noturno dentro da totalidade institucional;
 - b) Professores: Entrevistamos cinco professores pertencentes a distintas áreas do conhecimento (humanidades, linguagem e exatas/biológicas), com o objetivo de compreender a atuação docente junto ao público que frequenta a escola noturna. Grande parte dos docentes também leciona no período diurno e têm vasta experiência em ambas as modalidades de ensino;
 - c) Alunos: o Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED) possui, no período da noite, três turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano e três turmas de 3º ano, formando um total aproximado de duzentos e cinquenta alunos;

- d) Este quantitativo de alunos levou-nos inicialmente a aplicar um questionário simplificado a todos os frequentes nas turmas indicadas, tendo em vista selecionar um pequeno grupo para as entrevistas. O questionário foi aplicado no decorrer do mês de março de 2011. Por meio deste instrumento, desenhamos o perfil do aluno-trabalhador, na intenção de diversificar a faixa etária e sexo dos entrevistados. Tendo feito a aplicação de 180 questionários, selecionamos treze alunos para serem entrevistados, sendo sete homens e seis mulheres com faixas etárias que oscilaram entre 19 a 40 anos. A intenção foi diversificar os olhares sobre a escola, o que somaria subsídios à legitimidade desse instrumento de investigação.

Em busca por informações que extrapolem aquelas contidas nos documentos escritos, recorreremos às entrevistas com formato semiestruturado, com roteiro previamente elaborado, visando fornecer uma orientação ao entrevistador sobre a temática abordada. Este instrumento constou de questões relacionadas à problemática apontada neste trabalho, buscando investigar a conceituação, bem como o conjunto de explicações que estes atores da escola formulam sobre o papel da educação, sua função na atual sociedade, as repercussões do processo de reestruturação produtiva, a relação existente entre escola e o mundo do trabalho, além dos problemas específicos enfrentados pela classe trabalhadora no espaço da escola noturna. Não abordamos claramente a expressão *memória* no decorrer das entrevistas para não exigir o surgimento desta variável; mas procuramos enfatizar questões que dirijam a tal abordagem de modo espontâneo. Assim, buscamos entender de onde derivam as representações sociais elaboradas pelo trabalhador, especulando sobre os porquês de tais sentidos, bem como o discurso implícito na consensual certeza sobre a importância – ou não – da escola na prática social.

É oportuno esclarecer que, conforme descrição anteriormente mencionada, a construção da análise foi realizada também por frequentes observações, cujo alvo foi estabelecer uma maior consistência entre o conteúdo teórico proposto e o universo pesquisado em suas relações concretas, tão facilmente perceptíveis dentro da imensa gama de complexidades que compõe a educação. Sabemos, contudo, que toda observação, independentemente do método empregado, é sujeita a tênues interpretações construídas por aquele que realiza a percepção, fato que acentua o caráter subjetivo desta elaboração e confirma o quanto é difícil conceber a absoluta imparcialidade científica.

A partir da conexão dos dados obtidos com a investigação e dos pressupostos teóricos considerados, buscamos elaborar conceitos, análises e percepções que permitem vislumbrar a problemática numa perspectiva dialética, uma vez que o cotidiano construído na escola exprime uma ampla realidade sociocultural impregnada de uma extensa gama de ideologias, intenções, relações, hierarquias e valores presentes na sociedade de um modo geral.

Constatamos ser esta, portanto, uma pesquisa que se desenvolveu inicialmente de modo exploratório, a partir do exame do referencial teórico, das observações e aplicação de questionário. Em seguida, desenvolveu-se de forma mais sistemática em termos de coleta de dados por meio das entrevistas e, por último, consistiu na análise e interpretação dos dados e elaboração desta dissertação.

No curso desta análise, houve enfoque – mediado pela categoria memória – sobre os efeitos da reestruturação produtiva no espaço escolar noturno como repercussão social de um sistema paradoxal capaz de inferir gravemente nos sentidos que a escola e a educação formal terão para o trabalhador. Os novos paradigmas suggestionados pela ordem econômica ao rigor neoliberal danificam o sentido de qualificação humana, redundando num formato de educação orientando a formação de trabalhadores conformados com a sua condição marginal. Assim sendo, tais caracteres se imprimem no espaço escolar de forma difusa e para analisá-los é imperativo aplicar uma metodologia dialética apta por correlacionar informações extraídas pela observação empírica com os pressupostos teóricos erigidos na pesquisa bibliográfica, inscrevendo todo este processo nos contextos históricos que, subsequentemente, aportaram na atual realidade.

2. Memória e representações sociais: categorias mediadoras dos estudos em educação e trabalho

2.1 A memória como “fio da continuidade”

A concepção halbwachiana inscreve a memória individual em quadros coletivos, salientando o caráter social como elemento condicionante da construção da memória pessoal: “É difícil conceber como despertaria em uma consciência isolada o sentimento da identidade pessoal, talvez porque nos parece que o homem inteiramente só, não poderia lembrar de modo algum” (HALBWACHS, 2006, p. 110). Para uma compreensão mais clara sobre as ideias de Halbwachs, é interessante analisar como o autor debate sobre as primeiras inferências realizadas pela memória coletiva dentro da memória individual.

Segundo Halbwachs, ainda durante a infância, mergulha-se, mais do que se imagina, nos meios sociais e, através destes vínculos, a criança entra em contato com o passado relativamente recente dos indivíduos com os quais ela convive. Já na mais tenra idade, a criança assimila o passado vivido por seu grupo social com muito mais perícia que o passado apreendido pela história escrita, apoiando, mais tarde, a sua memória nestes quadros sociais. Estabeleceu-se, portanto, um senso de identidade com o coletivo, por meio do qual a memória encontra apoio para construir o pensamento e reencontrar determinada imagem sobre o passado.

Nesse sentido, o processo da memória, em Halbwachs, ocorre mediante a reelaboração do passado, segundo solicitações feitas no presente e, sobretudo, a partir de outras reconstruções realizadas por indivíduos que são parte do grupo social do qual somos integrantes. A memória, neste sentido, “reconstrói reconstruções” a respeito de determinados fatos, ou como diria o autor: “podemos chamar de lembranças muitas representações que, pelo menos parcialmente, se baseiam em testemunhos e deduções – mas, então, a parte do social [...] é bem maior do que podemos imaginar” (HALBWACHS, 2006, p. 91).

A memória dos outros, que compõe os grupos sociais aos quais pertencemos (família, igreja, bairro, associação, amigos...), complementa e ratifica a nossa, atribuindo à memória coletiva uma propriedade perpessante entre gerações e grupos sociais. Evidentemente, a memória é simultaneamente maleável, como também passível de transportar seus contornos originais durante gerações subsequentes que a herdem. As

representações requeridas pela memória individual se vinculam às significações adquiridas das representações coletivas ou, em outras palavras, o indivíduo delibera “tomar emprestado” do seu ambiente aquelas representações capazes de subsidiarem e validarem a memória individual. Logo, existe uma ordem subjetiva que se impõe ao grupo e que orienta a sua percepção a respeito do mundo exterior. Esta lógica, ao mesmo tempo em que é imposta ao coletivo, trava com este uma relação de construção e reconstrução permanente diante das contínuas reconfigurações históricas da sociedade.

Cada vez que percebemos, nós nos conformamos a esta lógica; ou seja, vemos os objetos segundo as leis que a sociedade nos ensina e impõe. É também esta lógica, são essas leis que explicam que as nossas lembranças desenrolam em nosso pensamento a mesma sequência de associações, pois no mesmo momento em que estamos mais em contato material encontramos no referencial do pensamento coletivo os meios de evocar sequência e seu encadeamento; facilmente percebemos isto quando se trata das percepções do mundo material, se essa lógica social, neste campo não tivesse a esta altura rigorosa, fortificada que está por sua universalidade (HALBWACHS, 2006, p. 61-62)

Embora Halbwachs não mencione declaradamente nenhuma perspectiva ideológica nas práticas sociais, ao afirmar, por exemplo, que “qualquer recordação de uma série de lembranças que se refere ao mundo exterior é explicada pelas leis da percepção coletiva” (HALBWACHS, 2006, p. 62), deixa a possibilidade de compreender que as “leis da percepção” podem se referir às condições pelas quais os sujeitos elaboram suas representações sociais, condições estas capazes de desenhar os sentidos socialmente construídos. Enquanto seres sociais, é como se houvesse uma temporária junção de impressões e pensamentos, “o que pressupõe que cada um de nós deixasse por um momento de ser quem é e, logo, voltaria a si, introduzindo em sua memória pontos de referência e divisões que traz prontas de fora” (HALBWACHS, 2006, p. 80). As representações do sujeito, portanto, recebem inferências daquelas representações formuladas pelo grupo social. Neste sentido, a relação dialógica entre o “meu eu individual” e o “meu eu coletivo” me permite incorporar significados difundidos socialmente, apoiados em “leis de percepção coletiva”.

Assim sendo, como qualquer outro campo, a memória coletiva de dado grupo pode ter sido construída a partir de determinados posicionamentos ideológicos que, por sua vez, foram elaborados em condições concretas específicas. Tal fato não invalida o estudo da memória, pelo contrário, o substancializa, requerendo atenção do investigador quanto aos

componentes ideológicos incorporados pelas representações sociais e arrastados pela memória coletiva.

Ao acionarmos a análise sobre ideologia às questões concernentes à memória, buscamos situar o leitor na percepção de que as representações transportadas pela memória herdada podem ter implícito um conjunto de valores socialmente estruturados segundo a dinâmica apontada pelos contextos históricos. Afinal, as “leis que a sociedade nos ensina e impõe” contêm significados que certamente se agregam à própria estrutura social vigente e, ao perpassar gerações, transportam tais características pela memória e pelas representações que lhe estão contidas. As representações sociais são formuladas por sujeitos que se enquadram em determinada classe social, em determinada posição de gênero, em dada postura política; enfim, são sujeitos situados em determinados ângulos, cujos sentidos passam por pontos de vistas ideológicos e, posteriormente, são verbalizados e transmitidos (herdados) através da socialização.

[...] a alusão ao tema da memória se torna fundamental para a discussão sobre os processos e contextos de socialização de experiências, de aprendizagens, cujas relações se sintetizam por meio da Educação. Aqui a memória comparece como uma importante fonte de ligação entre o passado e o presente, ou seja, da racionalização temporalizada das experiências. Portanto, como toda fonte, pode estar ideologicamente formada, carecendo de ser analisada (MAGALHÃES, 2007, p. 103).

Portanto, a memória se torna parte constituinte do tráfego das ideias entre gerações. É este fio condutor que permite o aprimoramento dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, tendo por efeito um exponencial incremento tecnológico ao trabalho humano e, além disso, consentindo com a transmissão das representações que orientam a ação dos sujeitos e os inserem como seres sociais.

... uma pessoa, um fato, uma ideia, uma sensação, e bem sabemos que se pensamos neles é porque, efetivamente ou na imaginação, atravessamos um ou muitos ambientes sociais em cuja consciência essas representações tiveram e mantiveram (pelo menos por algum tempo) um lugar muito definido, uma realidade muito substancial. Sabemos também que se esses pensamentos penetraram de fora em nossa consciência individual em tal momento e tal ordem, é algo que se explica pelas relações que existiam entre muitos deles em tal ambiente e também pelas relações que se estabeleceram entre ambientes diferentes dos quais fazíamos parte ao mesmo tempo e sucessivamente, e de onde, ao mesmo tempo ou sucessivamente ainda, outros nos ocorreram (HALBWACHS, 2006, p. 63).

Partindo da teoria halbwachiana, Pollak (1992) também introduz acréscimos substanciais a esta análise. O autor reconhece que a memória tem um caráter flutuante e mutável à medida que, invocada pelo presente, carrega caracteres oriundos de vínculos sociais que compuseram sua construção. Contudo, Pollak identifica que as memórias construídas coletivamente parecem possuir elementos irreduzíveis, pois, segundo ele, na “maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis”. (POLLAK, 1992, p. 2). O autor deduz que este fato ocorre exatamente porque o processo de incorporação da memória foi tão significativo que inviabilizou a ocorrência de mudanças expressivas. Mais à frente, acrescenta:

Em certo sentido, determinado número de elementos se torna realidade, passam a fazer parte da própria essência da pessoa, muito embora outros tantos acontecimentos e fatos possam se modificar em função dos interlocutores, ou em função do movimento da fala (POLLAK, 1992, p. 2).

O autor ratifica a acepção de memória em Halbwachs, mas acresce que a memória individual se funda nos fatos vivenciados pessoalmente por aquele que rememora, e, também, é intuída pelo que ele chama de eventos “vividos por tabela”. A “memória por tabela” se refere à projeção na memória individual de fatos que não foram vivenciados pessoalmente, mas que afetaram, direta ou indiretamente, a coletividade à qual o sujeito pertence. A socialização gera um grau tão sofisticado de identidade com o grupo que o indivíduo assimila as memórias herdadas como se fossem emanadas de sua própria história de vida. Em outras palavras, o elevado teor de empatia com o coletivo torna difusa a possibilidade de discernir precisamente as linhas divisórias que separam a memória individual daquelas importadas “por tabela” dos grupos sociais a que pertencemos.

De fato – e eu gostaria de remeter aí ao livro de Philippe Joutard sobre os *camisards* –, podem existir acontecimentos regionais que traumatizaram tanto, marcaram tanto uma região ou um grupo, que sua memória pode ser transmitida ao longo dos séculos com altíssimo grau de identificação (POLLAK, 1992, p. 3).

Nesse sentido, transpomos esta verificação ao objeto de estudo aqui debatido ao entendermos que caracteres inerentes à própria sociedade têm a propriedade de trafegar por diferentes contextos históricos. O mecanismo capaz de fazer este trânsito são as relações sociais entre diferentes gerações. Dessa forma, o sujeito, mesmo desapercibidamente, pode apresentar representações sociais que contenham características formuladas em outra

realidade histórica, representações estas que podem apresentar contornos condizentes com outros cenários, mas que, dado o elevado grau de identidade com o grupo no ato da sua transmissão, se mantiverem pouco alteradas no decorrer do tempo.

Em Halbwachs, essa vinculação entre os desencadeamentos dos sucessivos contextos históricos também se faz presente. O autor salienta que a história, de fato, possui uma aparência de descontinuidade em que, ilusoriamente, cada um dos fatos se demonstra compartimentado e repartido por sutis intermitências, hiatos lacunares. Porém, Halbwachs, tendo reconhecido esta feição, adverte que os historiadores, ao observarem as sucessivas variações e similitudes entre os diversos contextos, reconhecem que, para se transpor de um momento histórico a outro, torna-se necessário apreciar o desencadeamento de uma série de alterações, das quais a história só apreende a totalização ou o “resultado final”. Como já afirmado, também pela fala de Pollak, há um fio condutor que transita representações construídas em determinados contextos e que move no organismo social em seus distintos contextos. Em Halbwachs, a expressão utilizada é “fio da continuidade”, capaz de promover o ressurgimento periódico de paradigmas construídos em outros contextos que, logicamente, também se encontram assentados sobre uma determinada lógica produtiva:

Em pouco tempo, imaginamos que nada mudou porque reatamos o fio da continuidade. Esta ilusão, da qual logo nos livraremos pelo menos terá permitido que passemos de uma etapa a outra, sem que em momento algum a memória coletiva tenha sentido qualquer interrupção (HALBWACHS, 2006, p. 104).

E essa propriedade apresentada por este “fio da continuidade” no arranjo social faz transitar “não apenas os fatos, mas os modos de ser e de pensar de outrora que se fixam assim na memória” (HALBWACHS, 2006, p. 85). Em outras palavras, não se trata somente das narrativas de episódios significativos que podem trafegar através dos contextos históricos; as representações sociais outrora definidas, assentadas em um nexos próprio, podem se manter como orientadoras das ações, como inspiradoras de sentidos por gerações sucessivas. Ainda que não se tenha total controle consciente de seus sentidos originalmente estruturantes, tais ideias perpassam tempos e parecem ilesas até certo ponto.

Finalmente, é importante salientar que as discussões sobre memória que discorremos no presente capítulo se manifestam pertinentes no momento em que transpomos a ideia do “fio da continuidade” para a compreensão das representações formuladas pelo trabalhador sobre a escola. Quando observamos a insistência dos alunos

em frequentar a escola noturna, concebendo-a como mecanismo de mobilidade social, deduzimos que tais conceitos se manifestam oriundos de uma memória herdada, onde o fio condutor de subsequentes contextos históricos intui as significações construídas pelo sujeito.

Dessa forma, as ideias do trabalhador sobre a escolarização têm um sentido de sê-lo e, para capturar a lógica desta fundamentação, torna-se necessário entender que o discurso dos sujeitos entrevistados repousa sobre um trâmite histórico que aporta num “presente contínuo” (ARÓSTEGUI, 2004, p. 168). De fato, partimos desse “presente contínuo” para analisar o objeto de estudo, entretanto tal investigação solicita a análise de componentes advindos do passado que demonstraram refrações na atualidade.

2.2 Memória e representações sociais: conceitos preliminares

Antes de seguir discorrendo acerca da memória e de suas implicações na formulação do objeto de pesquisa proposto nesta investigação, é importante analisar o sentido pelo qual empregamos o termo representação social. Para isso, percorremos teóricos que abordam o tema e insinuam caminhos para seu trato na pesquisa científica nos estudos relacionados com a memória.

Um primeiro debate dentro do tema das representações sociais toca a dicotomia estabelecida entre sujeito e objeto. Alguns autores sugerem o rompimento com esta separação, considerando o objeto como prolongamento dos comportamentos típicos do sujeito que o representa. Salienta Moscovici que “não existe separação entre o universo externo e o universo interno do indivíduo (ou do grupo). Sujeito e objeto não são forçosamente distintos” (MOSCOVICI *apud* ABRIC, 2000, p. 27).

É pertinente a ressalva sobre o caráter esquemático desta proposição. Como salienta SÁ (1998), as condições socioculturais exercem um papel preponderante na vinculação entre o sujeito e o objeto representado. Portanto, considerar o objeto como extensão do próprio sujeito estudado não significa ignorar os elementos sociais que estruturam estas representações.

Tal ideia permite compreender as representações sociais como reestruturação da realidade, visando “permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e de normas” (ABRIC, 2000, p. 28). As representações sociais, nesse sentido, permitem aos indivíduos e ao grupo dar

sentido às suas posturas, referendando a realidade, o que permite ao sujeito adaptar-se melhor e encontrar sua posição dentro da realidade que o circunda.

A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas (ABRIC, 2000, p. 28).

O autor ainda acrescenta que as representações recebem inferências de diversos fatores globais, a exemplo do “contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinantes sociais, sistemas de valores.” (ABRIC, 2000, p. 28). Para fazer acréscimo a este dinamismo inerente ao conceito de representações sociais, bem como sua vinculação com diversas esferas da sociedade, cabe salientar que o conceito de representações sociais é:

Dinâmico e explicativo, tanto da realidade social, como física e cultural. Possui uma dimensão histórica e transformadora. Junta aspectos culturais, cognitivos e valorativos, isto é, ideológicos. Está presente nos meios e nas mentes, isto é, ele se constitui numa realidade presente nos objetos e nos sujeitos. É um conceito sempre relacional, e por isso mesmo social (GUARESCHI, 1995, p. 202).

Havendo reconhecido que os sujeitos se inserem num determinado grupo social sob condições específicas, Sá (1998) chama a atenção para o conceito de “ancoragem”, que muito se relaciona com a vinculação estabelecida entre a representação social com a classe ou estrato social onde a mesma é elaborada. Considerar as condições materiais e sociais que cercam o sujeito é parte integrante dos estudos em representações sociais: “se a ancoragem se dá em relação a um sistema de pensamento preexistente, trata-se sempre de um sistema que se constituiu e opera no âmbito de uma determinada posição no campo social” (SÁ, 1998, p. 75). Certamente este tem sido o grande diferencial dos estudos das representações sociais em relação à opinião pública, visto que os procedimentos de pesquisa típicos desta última “pressupõem um tipo de sociedade que não passa de um agregado de indivíduos dispersos. [...] As representações sociais, ao contrário da opinião pública, têm a ver com as dimensões de construção e de mudança [...]” (GUARESCHI, 1995, p. 194).

Dessa forma, salienta-se que as representações sociais são compostas por conhecimentos do senso comum, construídas e dinamizadas por universos consensuais. Tais relações de diálogos entre sujeitos e objetos ocorrem mediadas por condições socioculturais que caracterizam os indivíduos e interferem em suas práticas sociais.

O interessante é que tais representações são móveis, ou seja, têm uma propriedade “transitiva” no curso da história. As subdivisões propostas para a compreensão da história humana apresentam um cunho apenas esquemático e didático, jamais *ipsis litteris*. Se enfocarmos, por exemplo, o novo tempo da globalização, da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva, teremos um esquema que apenas ordena sequencialmente a história. Entretanto, é válido compreender que o modelo nacional desenvolvimentista, e todo o seu aparato ideológico, deixou refrações na organização social e econômica atual e, mesmo que hoje estejamos imersos num novo paradigma globalizante da revolução técnico-científica informacional, convivemos paralelamente com representações sociais, acerca do tema que exemplificamos, muito apegadas a contextos históricos anteriores. Assim, entendemos que a memória é um elemento marcante para se compreender como as representações sociais transitam em diferentes contextos da história, arrastando consigo características condizentes a estruturas socioeconômicas aparentemente superadas.

2.3 O campo da memória nos estudos em educação e trabalho

A escolha dos debates acerca da memória social para o desenvolvimento da presente pesquisa tem por justificativa a busca por compreender as representações sociais formuladas pelo aluno-trabalhador a respeito da escola noturna. Entendemos que as representações sociais guiam a ação do sujeito, servindo de justificativas para a atitude. Assim, as motivações que impelem o trabalhador a frequentar a escola estão contidas nas representações que a instituição escolar tem para o mesmo.

Além disso, como mencionado anteriormente, as representações sociais se erigem sobre dadas condições sociais, políticas e materiais, estabelecendo, portanto, uma relação dialética com o mundo que cerca o aluno, bem como sua família e seu espaço de vivência no emprego. A ação do sujeito encontra inspiração no significado que os objetos lhe apresentam, fato este que, muito perigosamente, pode estar associado às próprias manobras políticas que se esboçam nas relações sociais e que, muitas vezes, estão a serviço da perpetuação da desigualdade e da exclusão.

Entre la ilusión total y la realidad total hay una infinidad de gradaciones que deben tenerse en cuenta, puesto que nosotros las creamos, pero la ilusión y la realidad se alcanzan de la misma manera. La materialización de una abstracción es una de las características más maravillosas del pensamiento y el habla. Autoridades políticas e intelectuales de todo tipo explotan esto para someter a las masas. En otras palabras, tal autoridad se basa en el arte de convertir una representación en la realidad de esa representación... (MOSCOVICI *apud* ROSA et al., 2000, p. 75).

Dessa forma, compreender esses significados assumidos pela educação escolar para a classe trabalhadora é o princípio para se entender também a lógica do capital que media as relações entre o trabalhador e os objetos por ele socialmente representados. Conferir validação às representações sociais esboçadas pela classe trabalhadora é, sobretudo, analisar a forma como o sistema capitalista repousa nos vínculos sociais traçados na cotidianidade desse sujeito. É esta reflexão dialética que conduz o presente trabalho, fato que nutre a percepção de que os significados adquiridos pela escolarização contêm elementos construídos socialmente e, certamente, guiam a ação do trabalhador.

Havendo conectado a prática pedagógica ao contorno social que tangencia o sistema educacional, reconhecemos que o aluno-trabalhador, bem como suas representações sociais acerca da escola, se encontra inserido numa história em curso, uma história viva e em contínua construção, cujos substratos podem ser notados no mais elementar cotidiano desses indivíduos. É esta percepção que justifica, portanto, o uso de estudos da memória, uma vez que em tal perspectiva, “un presente es el contenido completo de una memoria viva [...], aunque el tiempo este en ella ordenado según la secuencia pasado-presente” (ARÓSTEGUI, 2004, p. 162). Nesse sentido, a memória vivida agrega significados da memória herdada num processo dialético, capaz de construir parâmetros sociais e, por sua vez, ajudando a compreender as representações sociais construídas pelos sujeitos analisados.

Los entrecruzamientos de estas memorias son absolutamente esenciales para el análisis a fondo de la memoria histórica. La memoria, por lo demás, es una referencia decisiva también en procesos como los de identidad, integración grupal o generacional y en la elucidación del significado de la acción pública, social y política. Hay, en fin, una memoria institucional (lugares de memorias, liturgias y rememoraciones públicas, utilización política, derechos de la memoria y prácticas del olvido) cuyos contenidos son clave para la práctica y la reproducción social (ARÓSTEGUI, 2004, p. 160).

Na concepção do autor, a memória é parte constituinte dos significados formulados pelo sujeito, elemento este que constitui o próprio senso de identidade do indivíduo na relação traçada com seu grupo social.

Assim, quando discorremos sobre o mundo do trabalho, fazendo uso da mediação entre os trâmites apontados pelo sistema capitalista global e seus efeitos nas representações formuladas pelo aluno-trabalhador sobre a escola, recorremos à memória de modo a subsidiar a compreensão destas mediações. Afinal, para “entender el presente como historia y conceptualizar a partir de ello una historia del presente no es posible tampoco sino como operación de objetivación de la memoria, como racionalización de ella y como comunicación fenomenológica interpersonal” (ARÓSTEGUI, 2004, p. 168).

Trata-se do trabalhador vivenciando uma história presente, envolvido pelos desencadeamentos ainda executados pelo sistema capitalista, num diálogo permanente entre o agora e o que já se passou. Esta perspectiva elimina análises estanques sobre a história e nos insere diretamente num processo dialético que torna coesas as relações entre o sujeito e as relações sociais mais amplas. A memória, como já discutido, se torna o mecanismo mais oportuno para dialogar os componentes da investigação aqui desenvolvidos: “La existencia de un presente histórico se basa fundamentalmente en la posibilidad de confluencia de las memorias vivas y las memorias adquiridas de las generaciones coexistentes” (ARÓSTEGUI, 2004, p. 170).

Tendo discorrido sobre o dinamismo da memória na estruturação do presente, é válido perceber que o funcionamento do sistema ocorre equiparado por mecanismos específicos que apenas mudam de feição no curso da história. Entender o “hoje” como um “presente contínuo” permite visualizar mais precisamente os desencadeamentos inerentes ao próprio sistema capitalista de modo a garantir sua conservação. Os métodos de exploração apenas são incrementados, as estratégias de garantia da hegemonia somente são reajustadas e os requintes de persuasão e sustentação do *status quo* são apenas remodelados. O novo passa a ser apenas uma reinterpretação do que sempre se demonstrou como tal. Nesse sentido, é apenas vinculando o presente com o curso da história que se permite inferir que o capitalismo, bem como qualquer outra etapa do curso histórico humano, apenas reinventou elementos e mecanismos de manutenção da ordem vigente.

Para chegarmos ao objeto de estudo que propomos, bem como aos desencaminhamentos históricos que aportaram na atual configuração, torna-se necessário entender os meios pelos quais o capitalismo desenvolveu e adequou estratégias de

perpetuação das relações de classe. Existe, por exemplo, uma opressão exploratória do sistema sobre a classe trabalhadora. No curso da história capitalista, esta exploração se manifestou em distintas faces, com diferenciadas ferramentas a este serviço. Se existiram releituras da teoria do capital humano, por exemplo, tal fato ocorreu mediante requisições decorrentes dos próprios caminhos sinalizados pelo capitalismo; entretanto, é importante lembrar que existe uma lógica que guia este processo, há um fio condutor que media os distintos contextos históricos. A memória herdada pelo trabalhador infere determinadas significações sobre a escola dentro de um nexos, cujos sentidos podem ser revelados pela própria história do capitalismo.

Não é por acaso que o trabalhador associa educação escolar com profissionalização. A memória trás ao presente elementos do senso comum transmitidos socialmente e tais elementos não são de todo míticos, eles estão correlacionados aos encaminhamentos históricos. Apegamo-nos a esta constatação, observando “a ocorrência de memórias no pensamento do tipo ‘representações sociais’, através da ancoragem de experiências novas em conhecimentos preexistentes” (SÁ, 2007, p. 291). Insistimos nesse argumento por entender que a memória herdada, expressa nas representações sociais do trabalhador sobre o ensino noturno, contém elementos sociais que apontam para a estrutura vigente, permitindo reconhecer, no indivíduo, características também verificáveis do sistema.

As memórias pessoais não são concebidas como tendo uma origem e um funcionamento estritamente individuais, mas sim como resultado de um processo de construção social. São, assim, memórias sociais, embora o locus desse processo construtivo seja a pessoa, pois é ao passado dela que estão continuamente referidas as lembranças, mesmo que envolvam também fatos sociais, culturais ou históricos de que ela tenha participado, testemunhado ou simplesmente ouvido falar (SÁ, 2007, p. 292).

Destarte, é interessante concluir essa discussão com uma classificação proposta por Sá sobre as muitas memórias. O autor elenca sete tipos de memórias que continuamente se interseccionam. Uma das instâncias de memória apontada pelo autor são as “memórias práticas”. As memórias práticas são, para ele, as mais externadas no cotidiano do sujeito, sendo muitas vezes involuntárias que vão desde o cumprimento de rituais religiosos até outras práticas sedimentadas no corpo e linguagem humana em seus usos cotidianos. Fazemos uso desta ideia no momento em que buscamos compreender as razões que levam o trabalhador à escola, no momento em que o mesmo assimila o discurso “para ser alguém na vida” através de suas práticas sociais, reproduzindo esta ideia em forma de ação.

Essas memórias práticas provavelmente acompanham em maior ou menor grau, o estofo discursivo, imagético e, principalmente afetivo das demais instâncias e podem ter como campo privilegiado de estudo as memórias institucionais, comumente caracterizadas pela longa permanência ou mesmo pela inércia (SÁ, 2007, p. 294).

O autor amarra as memórias práticas a uma memória mais ampla, por ele chamada de institucional. Esta última é morosa, imutável, mas não deixa de inferir diretamente na memória prática do sujeito. As memórias, por mais individuais que possam parecer, já nascem num sistema em trâmite e, por esta razão, a memória do trabalhador sobre a escola noturna “conserva, reitera e reproduz, bem mais do que transforma, cria e reconstrói” (SÁ, 2007, p. 294). Trata-se de um “fio de continuidade” que transcorre as relações sociais e interliga diversos contextos.

2.4 Memória como representação do passado

Havendo discorrido brevemente sobre o conceito de representações sociais que empregamos neste trabalho, atentaremos aos debates em torno do campo da memória como meio de estruturação do objeto de estudo.

É importante salientar que as representações sociais, que discorremos no tópico anterior, são elaboradas por sujeitos dentro de um presente, inseridos num curso da história. Tanto os sujeitos, como os objetos representados e as condições que os vinculam se inserem num momento presente deixado por um largo caminho percorrido pela história humana. É neste sentido que o passado se torna relevante para compreendermos os sentidos que os objetos representados têm para os sujeitos, salientando os elementos históricos que contribuíram para a construção dessas representações sociais⁸.

De este modo, aunque nuestro mundo está restringido a experiencias presentes, algunas de las experiencias actuales que el entorno nos produce

⁸ É pertinente salientar que Moscovici emprega a expressão social às representações no momento em que busca chamar a atenção para o elevado grau de dinamismo das sociedades atuais. O autor recusa fazer uso da expressão “coletiva”, por entender que está impregnada da noção estática e tradicional de Durkheim, adequada para outros períodos da história humana. Assim, “Moscovici preferiu preservar o conceito de representação e substituir o conceito de ‘coletivo’, de conotação mais cultural, estática e positiva, pelo termo ‘social’: daí o conceito de representações sociais” (GUARESCHI, 1995, p. 196). Chamamos a atenção do leitor sobre este fato pela necessidade de sublinharmos o caráter social das representações, bem como das memórias que as dinamizam entre gerações. Dessa forma, entender as representações sociais sobre o presente, inevitavelmente, nos remete a tentar compreender as práticas sociais estabelecidas pelos sujeitos no passado, bem como as representações que certamente foram perpetuadas pela memória social herdada entre gerações.

son susceptibles de actuar como significantes de acontecimientos Del pasado. Nuestro sistema nervioso está construido también de una manera tal que registra huellas de los acontecimientos experimentados y pueda hacer las accesibles cuando son precisas. Sin embargo, estas huellas del pasado no son registros fidedignos de lo efectivamente acaecidos, sino las trazas que los eventos han dejado en la materia (viva o inerte) para ser interpretadas y utilizadas más adelante (ROSA et al., 2000, p. 43).

Mais adiante, o autor salienta que estas *huellas* (rastros, marcas) são o que poderíamos chamar de memórias individuais e públicas. É nesse sentido que Halbwachs considera a existência da memória individual, mas chama a atenção ao fato de que ela está inscrita em quadros sociais. Além disso, na concepção de Halbwachs, a memória recebe inferências do que ele chama de “marcos sociais da memória”, conceito este que se refere a esferas menores da sociedade como os grupos religiosos, a classe social ou a família, onde a memória individual encontra apoio para subsistir como parte da coletiva.

Halbwachs tenía, por cierto, razón cuando al afirmar que los grupos sociales construyen sus propias imágenes del mundo, estableciendo una versión acordada del pasado y al subrayar que esas versiones se establecen gracias a la comunicación y no por vía de los recuerdos personales (FENTRESS y WICKHAM *apud* SÁ, 2000, p. 443).

Esse mecanismo proporciona um senso de coerência e continuidade nos indivíduos, sensações estas que advêm das próprias relações sociais em meio àqueles que cercam mais proximamente o sujeito. É, portanto, pelas relações sociais que as instituições da sociedade e suas práticas ritualísticas passam a ter sentido para o indivíduo, fortalecendo os laços que conectam o “eu” ao coletivo, o que concretamente gera significação às representações e, posteriormente, às ações praticadas pelos sujeitos.

Portanto, o funcionamento da memória social não se restringe ao ato de recordar, mas denota um sentido moral, transitando representações de modo a orientar ações dos sujeitos e que chegam a

convertirse en símbolos, alcanzando una significación, un significado y un valor emocional particulares. De esta manera, las memorias autobiográficas se entretienen con las memorias sociales y con la historia, con las representaciones del pasado del grupo, tal y como aparecen en las narraciones y en los rituales. Así, los símbolos culturales se convierten en símbolos individuales con un valor emocional añadido (ROSA et al., 2000, p. 47).

A memória denota uma necessidade social de transmissão e manutenção do patrimônio cultural por gerações, fato este que se impõe como condição de permanência das civilizações humanas do decorrer do tempo (JEDLOWSKI, 2000). O patrimônio cultural ao qual o autor se refere corresponde aos próprios conhecimentos do cotidiano, envolvendo também as artes, a linguagem, os conhecimentos (a educação) e os costumes. Dado seu grau elevado de cotidianidade dos conteúdos transmitidos por meio da memória, pode-se então inferir que “la ‘memoria colectiva’ tiende así a ser entendida [...] como el conjunto de las representaciones del pasado que un grupo produce, conserva, elabora y transmite a través de la interacción entre sus miembros” (JEDLOWSKI, 2000, p. 125). Dentro da mesma concepção, o autor mantém argumentando que a memória coletiva nada mais é do que “la selección, la interpretación y la transmisión de ciertas representaciones del pasado producidas y conservadas específicamente desde el punto de vista de un grupo social determinado” (JEDLOWSKI, 2000, p. 126).

Como já mencionado, é oportuno lembrar que as representações sociais são formuladas sob condições sociais, culturais e econômicas específicas. Tais condições necessitam ser consideradas no decorrer das pesquisas que fazem uso dos estudos sobre representações de modo a salientar seu caráter social.

Seguindo raciocínio semelhante, a memória social, enquanto mecanismo de movimentação das representações do passado, também apresenta imbricadas em sua constituição certas características sociais que interferem no seu funcionamento.

Retomando a Halbwachs (1990), de que há um processo de recordação que está além do indivíduo, que é impessoal, correspondente a uma sociedade globalmente referida, que o indivíduo participa, segundo determinados interesses, sob condições parciais, ou não, se torna importante a sua formulação de que os conteúdos da memória contêm sempre um reflexo da realidade social e da realidade temporal, que desempenha um papel importante no processo de transmissão social das experiências e da sua significação como aprendizagem. Sem entrarmos aqui nas discussões sobre a origem de sua filiação estruturalista de base durkheimiana, para o que aludimos aqui (MAGALHÃES, 2007, p. 103).

Serão, portanto, os “condicionamentos econômicos e sociais” (MAGALHÃES, 2007) que validarão as novas ou velhas experiências, num contínuo processo dialético que tornam as representações do passado ainda pertinentes para hoje ou dignas de serem superadas. É um mecanismo de seleção dos valores passados que contribui para a definição do que venha a ser a memória social.

Sin embargo, lo que hace una memoria propiamente colectiva no es tanto el carácter común de sus contenidos, sino más bien el hecho de que éstos sean elaborados en común, esto es, sean el producto de una interacción social, de una comunicación capaz de elegir en el pasado lo que es relevante y significativo en relación con los intereses y con la identidad de los miembros de un grupo (JEDLOWSKI, 2000, p. 126).

A memória, portanto, faz transitar pelo mecanismo do “fio da continuidade” as representações sociais esboçadas pelos sujeitos em determinados contextos históricos. Tais representações resultam das próprias práticas sociais, em que os homens produzem “en sus conversaciones y tertulias sus propias filosofías no-oficiales que tienen un impacto decisivo en sus relaciones sociales, su voto en las elecciones, el modo en que crían a sus hijos, planean su futuro, etc.” (ROSA et al., 2000, p. 72). Dentro desse processo, são as condições socioculturais indicadas pelo momento histórico que servem de “alimento para el pensamiento”.

É baseado nessa constatação que Moscovici constrói seu conceito de representações sociais que, segundo ele, tem seu caráter simbólico expresso nas ações e nos discursos dos indivíduos. São estas representações sociais que “convencionalizan los objetos, personas y acontecimientos”, dando-lhes sentido, ancorando-os a uma categorização que, certamente, será compartilhado entre os sujeitos (ROSA et al., 2000, p. 73).

É cabível sublinhar que essas representações, embora sejam criadas e intuídas na prática social, se estabelecem de modo prescritivo, impondo-se coercitivamente sobre os sujeitos. A memória faz trafegar as representações sociais, estabelecendo uma relação dialética de construção e reconstrução entre gerações, em que as representações do passado muito frequentemente se mesclam com as condições impostas pelo tempo presente.

Pero, además, estas representaciones son prescriptivas, se nos imponen con una fuerza irresistible, como consecuencia de la estructura simbólica y social presente antes incluso de que hayamos empezado a pensar. Son producto de elaboraciones y reelaboraciones que se dan en el tiempo como logros de sucesivas generalizaciones, de manera que no existe actividad social e intelectual amnésica (ROSA et al., 2000, p. 73).

As representações sociais, mesmo dentro do transcurso da história, se apresentam como mescla entre o real e o representado. Em outras palavras, apesar do seu caráter simbólico, as representações compartilhadas pela prática social assumem feição de realidade,

dado o seu acentuado teor de identidade, estabelecida entre as gerações que acatam as representações e aqueles que vivenciaram, de fato, o objeto representado.

Toda cultura tiene sus procedimientos para convertir sus representaciones en realidad [...]. de este modo, la dimensión constitutiva de la realidad que tiene la retórica se convierte en algo extremadamente importante, pues hace posible construir representaciones que se nos presentan como reales (ROSA et al., 2000, p. 74-75).

É fundamentado nesta percepção que Rosa et al. (2000) compreende memória como sendo “representação do passado”, devido ao fato de que o funcionamento da memória social admite a comunicação e a convencionalização de elementos perpassados entre gerações. Além disso, é a memória social que também permite a existência de uma mútua relação de co-construção entre a identidade cultural coletiva e a identidade cultural particular, inscrevendo o sujeito numa prática social ampla.

Por fim, salientamos ao leitor que a compreensão dos conceitos apresentados neste texto é extremamente necessária para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que o marco teórico será novamente requerido na análise dos dados. Assim sendo, os conceitos sobre memória e representações sociais serão debatidos no intercruzamento das mesmas com os resultados das entrevistas aplicadas no trabalho de campo, sendo de importância fundamental para a redação dos textos conclusivos acerca da temática.

Para melhor desenvolvimento do tema, o capítulo seguinte afasta-se um pouco da categoria memória no sentido de abordar outros conceitos que tangenciam o objeto de estudo. Abordaremos questões relativas ao trabalho e a escola noturna; em seguida retornaremos a analisar os dados colhidos na pesquisa de campo.

3 Trabalho e educação: a teoria do capital humano e seus efeitos no sistema educacional – breve recorte temporal

3.1 A teoria do capital humano

Para compreender os sentidos assumidos pela educação e o papel da escolarização, é imprescindível considerar os componentes advindos do sistema capitalista. Assim sendo, entender o papel da escola para a classe trabalhadora requer entender também a própria inserção dessa classe na engrenagem produtiva no transcurso do sistema capitalista. Se, por exemplo, na lógica taylorista/fordista⁹, prescindia-se de uma educação sistematizada (ou escolarização) enquanto subsídio à prática do trabalho, outras ideias, como aquelas advindas do capital humano, preconizadas por Schultz, já ostentam a educação enquanto componente central do desenvolvimento econômico.

Os mecanismos de exploração do trabalho se modificaram ao longo dos anos, o que permite averiguar que a lógica de acumulação se faz presente em todo o transcurso das relações de trabalho no mundo capitalista. Por esta razão, não podemos romper com o nexo da continuidade que atravessa gerações de trabalhadores, uma vez que as estratégias de sustentação da hegemonia burguesa apenas incrementam as táticas de exploração. Vale ressaltar que a história se repete, são “velhas formas de dominação com novos nomes” (GENTILI, 2005, p. 51).

⁹ As obras de Frederick Winslow Taylor (1856-1915), intituladas *Princípios de administração científica* (1911) e *Shop management* (1910) tiveram grande impacto na organização do trabalho fabril ao preconizar a divisão “técnica” do trabalho humano dentro da produção industrial, cuja meta assentava na busca por tornar o processo produtivo mais ágil pela subdivisão de funções, tanto na produção, como na administração. Este processo permitiria que cada funcionário cumprisse as tarefas que lhe foram designadas, com o mínimo de conhecimentos. Na lógica taylorista, toda a complexa análise e planejamento do sistema produtivo ficam a cargo particular do sistema administrativo, enquanto que os trabalhadores manuais, nessa ótica, não careceriam de conhecimentos muito além daqueles derivados de sua própria prática com o trabalho. Pela concepção de Taylor, “não se exigia do operário nenhum pensamento criador ou profissional” (SÁVTCHEKNO, 1987, p. 75). Contemporaneamente, o sistema fordista, introduzido por Henri Ford (1841-1925), faz uso da concepção taylorista como base para a construção da linha de montagem em série nas fábricas de automóveis na cidade de Detroit em 1913. O objetivo do fordismo consistiu em ampliar a produção nas linhas de montagem, tendo em vista a produção de mercadorias estandardizadas para o consumo em massa. Para o cumprimento desta meta, estabeleceu-se a divisão de atividades entre trabalhadores posicionados na linha de produção em série. Ao longo dessa linha, diversas funções eram aplicadas à transformação da matéria-prima no produto destinado ao consumo, fato este que reduziu as tarefas à maior simplicidade possível, pelo aumento da especialização das atividades de trabalho. Nesse sistema, a criatividade dos trabalhadores foi anulada, bem como qualquer possibilidade de interferência no processo produtivo, dispensando, portanto, qualquer potencial, qualquer habilidade pessoal dos profissionais envolvidos no processo. O trabalhador se tornou um mero apêndice da máquina, sendo o conhecimento do todo dispensável nesse processo (PINTO, 2010).

A incorporação de tecnologias ao processo produtivo não é essencialmente um fenômeno recente. A inclusão das tecnologias à produção significou a tentativa do sistema em superar qualquer barreira imposta à acumulação. Se a força de trabalho se configurou no mais central poder de barganha do trabalhador – fato expresso nos atos de greve, por exemplo –, a tecnologia, por outro lado, sobrepuja este limite, tanto pela simplificação da produtividade, como também pela redução do contingente de trabalhadores. Os mecanismos de resistência, de fato, ainda existem; contudo, a tecnologia contribui para a desarticulação da classe, permitindo acentuar a exploração.

O saber do trabalhador fica agora transferido à máquina. Extirpa-se a ciência do trabalhador comum. É com a incorporação do instrumento à maquinaria que se aguça o trabalho abstrato, desqualifica-se, de modo crescente, o posto de trabalho e prescinde-se cada vez mais da qualificação do trabalhador. Configura-se um trabalhador coletivo, permutável, porque para a maior parte das tarefas não se exige senão uma mínima qualificação. O poder de barganha, no interior do processo produtivo, diminui (FRIGOTTO, 2001, p. 83).

É por meio desse processo que, historicamente, o capitalismo vai reforçando a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, gerando efeitos ainda mais acentuados na estratificação social pelo aviltamento de muitos postos de trabalho braçais que se mantêm sob o estigma da baixa qualificação.

Outro resultado inequívoco da incorporação da tecnologia ao processo produtivo tem sido a competitividade entre as empresas que, seduzidas pelos aparatos tecnológicos, se veem forçadas a entrarem numa arena de combate ferrenho na busca pelo aumento estratosférico da produção com uso de mão-de-obra em menor escala. Essa realidade, dentro de diferentes ramos, gera uma centralização produtiva nas mãos das poucas corporações transnacionais, que apresentam efetivas condições de investimento pesado em tecnologia aplicada ao incremento da produtividade.

É previsível constatar que a concentração descomunal de capital sob o poder de poucas empresas expande as possibilidades de investir em tecnologias de ponta e, por meio da precisão destes investimentos, amplificam-se exponencialmente os lucros. As grandes corporações transnacionais se transformam em “magnatas” do mercado global, tendo um poder avassalador de destruir a concorrência com as pequenas e médias empresas (FRIGOTTO, 2001).

É no núcleo dessa engrenagem ambígua do capitalismo globalizado, quando o grau de monopolização se torna crônico, tendo seu mecanismo de funcionamento paralisado em

função do caráter hipertrófico dos seus pólos dinamizadores do capital, que o Estado, como assinala Frigotto (2001, p. 116), “é constrangido a assumir cada vez mais um papel intervencionista”. Dentro do patamar monopolista, no qual aportaram os desencadeamentos históricos do sistema capitalista, o Estado vai exercer função contundente ao regular as reservas públicas de modo a validar as demandas do capital. É oportuno ressaltar que seria ingenuidade conceber esse posicionamento intervencionista do Estado como tendo em si um caráter socialmente comprometido. Pelo contrário, desloca-se a aplicação de recursos que seriam utilizados em áreas sociais para espaços que, supostamente, são capazes de proporcionar um retorno financeiro, mas que, na verdade, estão diretamente anuídos aos interesses burgueses. Além disso, na busca por ingressar na arena internacional e no empenho por conquistar novos mercados consumidores, os Estados das nações emergentes consentem com o aviltamento da classe trabalhadora, em nome da redução nos custos da produção e captação de espaços no comércio global.

Essa busca absoluta pela competitividade é feita nas piores condições [...]. É o que explica que a utilização de novas tecnologias não basta para diminuir os custos e que também é necessário limitar a progressão dos salários e até mesmo diminuir a massa salarial. Os salários não evoluem, portanto, com o crescimento da produtividade do trabalho, contrariando aqueles que esperavam do crescimento uma melhoria automática do conjunto da renda, e as desigualdades se acentuam (SALAMA, 2008, p. 217).

É no cerne desse cenário que compete discorrer sobre o papel atribuído à educação dentro da lógica capitalista, segundo a “teoria do capital humano”. Esta teoria desponta na década de 1950, submetendo, com maior nitidez, o sistema educacional às técnicas produtivas e todo o arcabouço ideológico que lhes subentende. O nexos dessa teoria se funda na concepção da defasagem educacional como causa do retardo econômico vivenciado pelas nações de economia periférica que, em seu passado, sofreram com o imperialismo. Na América Latina, a propagação da teoria do capital humano traz implícita uma ideologia alienante que negligencia a origem histórica da exclusão, cuja orientação se assenta na visão simplista de educação como fonte de superação da tragédia social no mundo subdesenvolvido.

O grau de alienação desta teoria pode ser constatado no momento em que se justifica a mobilidade social por meio da democratização do acesso aos diferentes níveis de educação, suprimindo possibilidades de negociação entre a classe trabalhadora e os detentores dos meios de produção. A questionável solução fundada na teoria do capital

humano imprime a ideia de que reivindicações de classe são procedimentos arcaicos e degradantes, uma vez que, dentro desta perspectiva, compete ao indivíduo construir seu próprio mérito por meio de investimentos em sua qualificação. A conquista do trabalho bem como da ascensão salarial, dentro dessa ideologia burguesa, é efeito da competência adquirida somente por meio da educação (GENTILI, 2008).

A regra geral dessa teoria se fundamenta na constatação de que as pessoas possuem em si mesmas os subsídios necessários para também vir a ser capitalista. Trata-se de uma ideia que preconiza a mais pura livre iniciativa. Compete ao trabalhador, portanto, submeter seu potencial produtivo à tutela daqueles que sabem administrá-lo e, por este trajeto, assegura-se um futuro promissor, embora incerto. Por meio da escolaridade, já estão disponíveis as munições necessárias para as pessoas tornarem-se também líderes, se não lhes foi possível fazerem-se como tais, é por culpa de sua própria inércia.

Nesse sentido, torna-se clara a verificação de que a teoria do capital humano possui em sua essência um sentido ideológico capaz de legitimar os interesses da burguesia e que cinicamente os mascara com sua feição de modernidade, inovação e liberdade. Os gradativos encaminhamentos históricos das práticas sociais forçam os dominadores a incrementarem os requintes de opressão, fazendo-se necessário sofisticar os meios de validação da predominância dos interesses hegemônicos burgueses. E todo este procedimento conta com a complacência do Estado, que disponibiliza toda sua estrutura jurídica, política e ideológica como mecanismo de adequação social à lógica econômica vigente.

Regra geral, os empresários têm clara preferência pelos regimes políticos conservadores mais autoritários que, com mão-de-ferro, sufoquem as reivindicações populares, proibam o funcionamento dos sindicatos, tornem ilegais os partidos reformistas e revolucionários e lhes ofereça o “povo” de mãos atadas para a exploração de seu trabalho, que será de molde a de tudo despojá-lo, em benefício do lucro das empresas (dos capitalistas) (ROSSI, 1978, p. 40).

A ideia de meritocracia é fundamento primordial para se compreender a substância da teoria do capital humano e, para trilhar o caminho da ascensão social, faz-se imperativa a adesão moral à lógica egocêntrica do capital. É neste sentido que a educação se faz favorável, pois, mesmo não garantindo a mobilidade social – diante da óbvia constatação de que não há lugar para todos, mesmo para os rigorosamente qualificados, no mercado de trabalho capitalista –, ao menos terá docilizado aqueles que a frequentaram com a

propagação da ideologia dominante, o que torna as condições ainda mais propícias à exploração. Ainda que a educação cumprisse a pretensa garantia de permanência do trabalhador no emprego, os reais favorecidos com toda essa sistemática seriam os proprietários dos meios de produção, ao passo que, para a classe trabalhadora “continua a caber apenas a parte necessária ao próprio sustento e à reprodução de sua capacidade de trabalho, parte essa que diminui permanentemente enquanto aumenta a produtividade” (ROSSI, 1978, p. 48-49).

A teoria do capital humano carrega no bojo de sua formulação as ideias de garantia de estabilidade nos vínculos empregatícios e, quando levada mais a rigor, ascensões salariais significativas. Esta dupla justificativa escamoteia o fato de que o volumoso exército de reserva teve como efeito instantâneo a desvalorização da mão-de-obra, composta por indivíduos dispostos a submeterem-se a condições aviltantes de trabalho pelo temor de serem substituídos. Este fato acaba trazendo à tona a inevitável percepção de que a educação não é regra efetiva para aumentos substanciais na renda do trabalhador, uma vez que existem outros elementos no mercado capazes de interferirem muito mais incisivamente neste processo. Afinal, como afirma Rossi (1978), um advogado que, por força das circunstâncias, realiza funções de datilógrafo não recebe o salário equalizado à sua formação.

Como já mencionado, essa teoria deixa de ser somente uma doutrina de conotação econômica para revestir-se também do seu caráter ideológico. Simplesmente porque seu nexos demanda institucionalizar um mecanismo de coerção sutil, que impregne a população de adesão voluntária, preconizada pela sedução de possibilidades de preencher posições refratárias na hierarquia social do capitalismo. O trabalhador, dentro da escola ou em contato com o aparato midiático, tem sua consciência equalizada aos padrões burgueses. A alienação é disseminada com ideias sobre um coletivismo ilusório, que apenas omite a degradação que o individualismo capitalista alastra na sociedade. A tônica desta ideia se funda no pretexto de que os anseios da classe dominante arrastam para uma mesma direção os interesses da sociedade.

Rossi ilustra tal fato ao propor uma distinção entre crescimento e desenvolvimento econômico. Embora o autor se remeta à realidade brasileira da década de 1970, ainda hoje é possível visualizar confusões sobre essas terminologias, fato este que desapercivelmente leva as pessoas a reproduzirem um discurso que concebe o crescimento econômico como igualitário a todos os brasileiros, o que, contrariamente, não

tem sido vivenciado pela maioria. As condições de inserção no sistema não são idênticas a todos, logo, o crescimento econômico brasileiro nem sempre implica melhorias de condições a todos. O que não se discute é que o modelo de crescimento capitalista para as economias periféricas é concentrador e, por maior que seja a devoção aplicada pela classe trabalhadora em direção ao crescimento de determinada empresa, restam-lhe apenas sobras diminutas da renda capitalista, depois de esforços exaustivos.

A “ilegibilidade” desse sistema (SENNETT, 1999) só se demonstra indigno de revolta quando “os revoltosos” são apaziguados pela difusão de uma ideologia manipuladora. Ao sonegar da classe trabalhadora um conhecimento que lhe é socialmente útil – e a escola desempenha este papel com meticulosa precisão – extirpa-se possibilidades de mobilização ou, ao menos, de indignação.

O sistema tenta neutralizar os efeitos da perturbação desse contingente “disfuncional”, esvaziando sua insatisfação de elementos potencialmente perigosos (revolucionários). Assim os movimentos de descontentamento ou rebeldia, antes de tomarem um sentido definido, que eventualmente pudesse questionar o que realmente importa, isto é, as relações sociais de exploração capitalista, são absorvidas pelo sistema (ROSSI, 1978, p. 108).

Como anteriormente analisado, a concepção de escola dentro da ordem capitalista é revestida por uma lógica econômica, política e, sobretudo, ideológica. No desempenho desta função, o Estado, no papel de corpo regulamentador dos interesses da elite capitalista, disponibiliza toda sua indumentária a serviço da manipulação das massas. É nesta empreitada que a escola erige como ferramenta de sujeição da classe trabalhadora à ordem burguesa.

3.2 Educação e trabalho na atualidade: a teoria do capital humano sob nova roupagem

Para um olhar simplista, os problemas que afligem o sistema educacional brasileiro parecem óbvios e consensuais, sugerindo mobilizações em função de superá-los. No entanto, no eixo central dessa discussão, as ambivalências do sistema educacional têm se revelado bem mais complexas, uma vez que tais distorções presentes na organização escolar parecem ser úteis à manutenção da ordem vigente, não sendo mera sequela de

problemas estruturais, mas produto intencional daqueles que historicamente perpetuaram-se em posição hegemônica no topo da hierarquia social no sistema capitalista.

Acompanhando o caminho de análise proposto por Frigotto (2001) sobre este tema, torna-se possível visualizar que, segundo o autor, existe uma tendência historicamente definida dentro da máquina produtiva capitalista. Trata-se da redução acelerada de postos de emprego no trabalho produtivo e aumento expressivo de funções relacionadas com a prestação de serviço. Eis o que se convém denominar, “terciarização da sociedade” (FRIGOTTO, 2001).

No âmbito da formação profissional, historicamente, o capital tem prescindido de profissionais qualificados, uma vez que a própria incorporação de tecnologias ao processo produtivo tem simplificado a operacionalização da produtividade, barateando a mão-de-obra pela contratação de qualificações baixas. Os postos de empregos altamente privilegiados no ramo da tecnologia são raros e requerem mão-de-obra extremamente qualificada não somente na operacionalização de máquinas, mas na construção de programas de sistemas revolucionários a serviço do capital.

Logo, a tendência geral do trabalho nos rumos capitalistas atuais, tem sido redesenhada ao transferir o foco central de serviços braçais para aquelas funções que não estão envolvidas diretamente com o trabalho produtivo, mas servem de apoio imediato para a produção da mais-valia. Os profissionais que incumbiriam à escola ideologicamente formar são aqueles que estão subordinados à volúpia da acumulação desenfreada capitalista e dispostos a ofertarem sua força de trabalho à classe dominante. Compete a esses futuros profissionais contribuir com o crescimento econômico nacional, ainda que este crescimento seja relativizado pela desproporção que alastra o abismo da desigualdade social.

Se fica claro, então, que a escola enquanto instituição produtora ou simplesmente sistematizadora e divulgadora de saber – e de um saber que no interior da sociedade capitalista é força produtiva comandada pelos interesses do capital, ainda que não exclusivamente – tem uma contribuição nula ou marginal na qualificação para o trabalho produtivo material e imediato, tendo em vista a desqualificação crescente deste tipo de trabalho, o mesmo não ocorre em termos de fornecimento de um certo nível de conhecimento objetivo e elementar para a grande massa de trabalhadores, e/ou de um saber mais elaborado para minorias que atuam em ocupações a nível de gerência e planejamento, supervisão, controle, e mesmo para determinadas funções técnicas das empresas capitalistas de capital privado ou “público-privado” (FRIGOTTO, 2001, p. 153).

Compreendendo as relações capitalistas, mais do que uma rede técnica, mas como um organismo social, nota-se que, muito mais importante que qualquer programa de conteúdos do qual a escola se preocupe em cumprir, cabe à formação escolar promover a subordinação da classe trabalhadora, entregando à sociedade indivíduos capazes de corroborar com as instituições repressivas do Estado, conforme Althusser (1983).

A compreensão sobre o papel da escola na atual conjuntura não pode ser contaminada por distorções extremistas, segundo Althusser (1983), uma vez que, como assinala Frigotto (2001), nem a escola se vincula unicamente a uma formação aos moldes tecnocráticos, nem pode ser entendida como formulação conspiratória deflagrada pela denúncia do criticismo infundado. A escola possui sim funções bastante delineadas, cuja análise demanda perceber o extenso grau de organicidade balizada pelo nexo da produção capitalista.

Um desses atributos mais danosos da realidade ambígua inerente ao capitalismo tem sido a retenção de extensos contingentes de desempregados ou subempregados que depositam expectativas sobre a qualificação escolar. Cumprindo esta meta, a escola prolonga a “escolaridade desqualificada, cujos ‘custos improdutivos’ [...] servem de mecanismos de controle de oferta e demanda de emprego” (FRIGOTTO, 2001, p. 157). Utiliza-se da teoria do capital humano com outra roupagem, não se garantindo empregos instantâneos aqueles que investem na qualificação, mas ao menos represando os volumosos trabalhadores que se mantêm pacientemente aguardando o cumprimento das implicações promissoras oriundas do diploma escolar.

Assim, cabe sublinhar o modo como a estrutura produtiva capitalista faz uso dos efeitos da influência ideológica das teorias que lhe foram agregadas em outros contextos, enquanto meio de justificar convenientemente as contradições que lhe são inerentes. Os sucessivos incrementos à engrenagem capitalista defasaram a obviedade da teoria do capital humano, porém os efeitos ideológicos escoantes desta teoria se mantiveram por meio do “fio da continuidade” da história. Para a classe burguesa, os resultados nefastos da ideologia estruturante da teoria do capital humano são absolutamente convenientes, tanto porque represam qualquer possibilidade de insurreição contra a estrutura vigente, como também porque corroboram com o ideário neoliberal de culpabilidade do próprio cidadão por seu estado marginal frente ao mundo do trabalho.

No discurso do trabalhador, a escola ainda consiste no espaço por onde se tornarão viáveis possibilidades de emprego. Esta consciência é reflexo do discurso preconizado em

décadas anteriores, quando estava em voga o uso da teoria do capital humano como fórmula instantânea para se alcançar o desenvolvimento das economias periféricas. Pelas relações sociais traçadas em seu cotidiano, o trabalhador herda a memória sobre a representatividade da escola dentro da teoria do capital humano abstraída em outros cenários, atribuindo uma função à educação escolar que, embora não seja confrontada claramente pela ordem instituída, serve para atenuar qualquer possibilidade de rebeldia sobre seu estado de exclusão.

A ideia, tão largamente disseminada, teve seus fundamentos denunciados pela incapacidade do sistema em absorver o volume amplo de trabalhadores altamente qualificados que foram rechaçados pelo mercado. A tecnologia, além de substituir postos de trabalho humano por máquinas, tem o poder de baratear a mão-de-obra, fazendo insurgir uma massa de trabalhadores altamente competentes, porém prescindidos pelo mecanismo do capital.

Como parte do arsenal histórico da hegemonia burguesa, busca-se, portanto, escamotear a desproporção entre as aspirações do trabalhador sobre a formação escolar e as reais possibilidades de atendimento destas expectativas por parte da escola. Trata-se de uma educação convenientemente desqualificada enquanto geradora de subsídios diretamente voltados ao mundo do trabalho, porém útil na produção da subordinação da classe trabalhadora.

Os gastos em educação passam a ter duplo papel: um primeiro seria a ostentação de cumprimento de metas políticas que subsidiam tais investimentos para que sejam utilizados em campanhas eleitoreiras. Este fato constrange profissionais da educação, dando a impressão de que os reais problemas relativos à escola se situam dentro dela, como se não houvesse competência institucional para administrar os recursos que empenhadamente são injetados pelo tão “bem intencionado” governo. A segunda função que os volumosos investimentos em educação desempenham tem sido a injeção de capital ao ciclo econômico na engrenagem do capitalismo, atomizando a lógica produtiva por meio de cifras avantajadas aplicadas ao sistema educacional. Nesta ótica, investir na escola também pode ser analisado como escopo para salvaguardar os interesses dominantes – validados pelo Estado – com fins de movimentar o capital. Aquisição de computadores em larga escala, recursos laboratoriais extremamente dispendiosos, orçamentos relacionados à merenda escolar, confecção de material didático, larga compra de livro didático, aquisição de mobiliário etc., são alguns exemplos de emprego do fundo público cujo efeito não é

prioritariamente a melhoria da qualidade na educação ou, muito menos, se volta a promover a produção de conhecimentos primordiais aos interesses da classe trabalhadora, mas, na verdade, deturpam o cerne de toda problemática que envolve os sentidos delegados à formação escolar dentro da realidade capitalista atual. Os números¹⁰ divulgados pelo governo demonstram aumento substancial dos acessos à escolarização, porém, como é sabido, o acesso está longe de ser o único problema. Ao contrário, pois, em função do modelo curricular que se tem implementado, alastra-se vertiginosamente um processo de alienação paralisante em meio às classes populares. A amplitude de acesso à escola não pode mascarar a ausência de democratização da mesma, ilustrada pela sua desqualificação frente às verdadeiras demandas postas ao mundo do trabalho preconizadas pelo capitalismo contemporâneo.

No contexto do capitalismo monopolista, onde o Estado intervencionista assume a função de gestor das crises do capital e utiliza o sistema escolar, não apenas como um *locus* de reprodução da ideologia burguesa, mas também como *locus* de um tipo de consumo que, embora improdutivo, é necessário para o ciclo de realização de mais-valia, a questão da ampliação das verbas em educação tem de ser devidamente avaliada. O problema não é simplesmente ampliar as verbas para a educação, mas ampliá-las dentro de uma nova função social do próprio sistema educacional (FRIGOTTO, 2001, p. 160).

Nas palavras do autor, será esta “improdutividade” condensada em sua “abstratividade” que torna a escola útil, enquanto forma de represamento, conformação, alienação e manipulação da classe trabalhadora, mutilando o real sentido da educação para as classes menos favorecidas que, alienadas por estas deformações, são impedidas de visualizarem a essência do papel social atribuído à escola dentro da coletividade.

Na realidade, os problemas relacionados à escola, bem como as controvérsias sobre o atrelamento da mesma aos interesses dominantes, não são novidade. Afinal, se considerarmos que dentro do espaço escolar transitam forças antagônicas da sociedade, então compreendemos mais facilmente a forma como a educação se sujeita àqueles que

¹⁰ Segundo dados divulgados pelo MEC/SEESP, os índices de escolarização evoluíram significativamente. Entre 1998 e 2006, por exemplo, houve um aumento de 64% na matrícula em escolas, sendo que o aumento verificado nas escolas públicas para o mesmo período equivale a 14,6%. (MEC/SEESP, 2007). Precisamente sobre os adolescentes entre 15 e 17 anos, segundo o IBGE, houve evolução neste último ano, com progressão de 1,1 ponto percentual (IBGE, 2010).

vencem o jogo de interesses que se cruza na ordem política vigorante. Destituir a classe trabalhadora do conhecimento que lhe é socialmente interessante, negando-lhe o acesso a níveis mais elaborados do saber científico, coíbe, convenientemente, o ingresso consciente desta classe às decisões que regem a sociedade. A classe trabalhadora, ao contemplar investimentos materiais no sistema educacional, bem como ampliação de vagas nas escolas, induzida por uma ideologia contaminada pela hegemonia burguesa, se vê responsável por qualquer sinal de fracasso que lhe seja evidente. A superficialidade dos investimentos públicos na educação responde aos anseios daqueles que, precipitadamente, persistem em compreender a escola como mecanismo suficiente para gerar a mobilidade social, ideologia que oculta o poder da escola em deturpar a consciência de classe por meio de uma prática que sutilmente desagrega a classe trabalhadora.

3.3 O trabalho: “velhas formas de dominação com novos nomes”

Na construção da presente pesquisa, consideramos o trabalho como um meio pelo qual o homem modifica a natureza e, ao modificá-la, transforma a sua própria natureza. Nesse conceito, o trabalho desenvolve e aperfeiçoa os potenciais presentes no homem, sujeitando-os ao seu domínio e elevando o trabalho para além das forças instintivas:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1985, p. 149).

O trabalho é entendido como propriedade exclusiva do homem, pois, atuando na natureza, os seres humanos não o fazem apenas com vistas a uma transformação da forma natural, mas, sobretudo, realiza seu objetivo na matéria natural, cuja ação está subordinada à sua vontade (MARX, 1985). No ato de trabalhar, os homens empregam uma força física, mas também destinam vontade conduzida a um fim, manifesta em todas as etapas do trabalho. Portanto, o trabalho, ao mesmo tempo em que é parte da essência do homem, o é de forma racional, intencional e submissa à vontade com vistas a um determinado fim.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente (MARX, 1985, p. 149-150).

Com o advento do capitalismo, a compreensão do trabalho humano passa por outra interpretação. A lógica de acumulação do capital teve como efeito a formação de uma classe, cujo mecanismo de garantia do seu *status* foi a exploração do trabalho alheio. Tornou-se possível, portanto, no sistema capitalista, instituir uma classe cujo trabalho não mais se configurara como mecanismo precípua de sobrevivência. Realidade que contrasta com a situação da classe trabalhadora que, a partir disso, se tornou submissa ao poder hegemônico da classe burguesa. Tem-se, então, a classe exploradora e a classe explorada, a classe que pode não trabalhar e a classe que se tornou submissa às regras do trabalho ditado pelos detentores dos meios de produção¹¹.

O homem passa a vender sua força de trabalho como mercadoria, fato este que resulta na alienação do trabalho, em que “a troca constitui o momento da unidade social sob a forma de uma equalização abstrata ou reificação da força de trabalho na qual a subjetividade humana é expropriada” (COLLETTI *apud* BOTTOMORE, 1988, p. 384).

O trabalho é elemento substancial nas relações humanas estabelecidas e norteadas por um modo de produção específico. Para compreender a forma como os homens se constituem por intermédio do trabalho, deve-se observar o modo como se dá a construção das relações de produção da sua existência, bem como as relações insurgidas historicamente. E será a organização destas relações de produção que, diluída nos encaminhamentos históricos, proporcionará uma cisão entre aqueles que são proprietários dos instrumentos de produção (e que têm condições efetivas de comprarem a mão-de-obra de modo a produzir a mais-valia) e os assalariados, excluídos da propriedade, em que o único bem de que dispõem é a própria força de trabalho, vendendo-a e tendo por troca o

¹¹Deve-se salientar que o sistema capitalista incrementa os mecanismos de exploração, implantando novas estruturas sociais capazes de favorecer a classe burguesa pela opressão da classe trabalhadora. Entretanto, é necessário sublinhar que o capitalismo não inaugura a exploração do trabalho, já que outros modos de organização da produção já apresentavam tal característica. A sociedade escravista, por exemplo, surge “quando alguns grupos de pessoas começaram a apropriar-se do produto do trabalho de terceiros” (SÁVTCHENKO, 1987, p. 33). No feudalismo, o trabalho dos camponeses servos “eram obrigados a trabalhar para o senhor feudal, devido à sua dependência econômica e à coação extra-econômica” (SÁVTCHENKO, 1987, p. 37). O sistema capitalista apenas altera os meios de exploração, com novos personagens na cena econômica.

capital. Cabe ressaltar que a expropriação do uso irrestrito dos recursos disponíveis na natureza constrange o trabalhador, coagindo-o a vender sua força de trabalho como uma mercadoria submetida à exploração segundo a lógica voluptuosa do capital.

É cabível retomar a ideia de que a concepção do trabalho na ótica mercantil implica processos históricos, cujos pressupostos são construídos no decorrer da história.

Portanto, a sociedade é completa consubstanciação do homem com a natureza, o naturalismo realizado do homem e o humanismo realizado da natureza [...]. E isso porque não apenas os cinco sentidos, mas também os sentidos ditos espirituais, a sensibilidade prática (a vontade, o amor etc.), – em suma, a sensibilidade humana, a humanidade dos sentidos, – existem apenas mediante a existência dos seus objetos, mediante a natureza *humanizada*. A *educação* dos cinco sentidos é obra da inteira história universal de hoje (MARX *apud* MCLELLAN, 1983, p. 81-82).

Como já mencionado, o trabalhador, até certa medida, detém a posse da sua força de trabalho como elemento garantidor de direitos que, paulatinamente, serão conquistados, permitindo-lhe resistir às opressões do capital. Essa realidade vem a ser perturbada com a incorporação da maquinaria ao processo produtivo.

O grande objetivo do capital é eliminar qualquer barreira para a produção exponencial de mercadorias e busca descomunal do lucro constante ou, segundo Marx (1985), a lógica é que a mercadoria tenha em seu processo produtivo a maior parte possível de “trabalho não-pago”, em que o nexos consiste em depender o menos possível da organização trabalhista que faça oposição ao avanço frenético do capital.

O modo de produção capitalista, conforme Frigotto (2001), não se torna existente somente no momento em que se concebe como tal, mas é originado por meio de eventos sucessivos que paulatinamente convergem dentro de uma determinada realidade histórica.

Historicamente, pode-se observar que a sociedade capitalista, em formações sociais concretas, convive com traços dos modos de produção precedentes. O que ocorre é um processo onde os traços dos modos de produção precedentes vão sendo tragados paulatinamente até que o modo de produção capitalista seja dominante (FRIGOTTO, 2001, p. 80).

Essa verificação nos permite compreender que os valores, representações e ideologias induzidas pelo sistema capitalista repousam sobre uma lógica própria e se vinculam a outros contextos que criaram condições para a organização de tais sentidos.

Na organização produtiva capitalista, segundo Marx (1985), os homens produzem tendo a troca como única intenção, fato este que resulta numa alienação crônica do trabalho porque, nestas condições, perde-se a relação de identidade do homem com o

objeto que é oriundo do seu próprio trabalho. Nestes termos, o fruto do trabalho não é parte da humanização do homem; não é extensão do seu senso de identidade enquanto humano; pelo contrário, mostra-lhe hostil, impedindo o trabalhador de usufruir da satisfação de poder experimentar da sua “personalidade objetual” (FROMM, 1983).

Não se pretende, é claro, dogmatizar a ideia de demonização da burguesia e compreensão do proletariado como classe vitimizada pelas incoerências do sistema, pois tal percepção merece ser superada à luz de reflexões mais contundentes. As concepções marxistas se mostram oportunas ao permitirem visualizar o grau de subordinação promovido pela alienação capitalista. Fetichiza-se o trabalho humano, subjugando-o à lógica da exploração e acumulação, ideologia esta que oculta as graves discrepâncias sociais, resultando numa generalizada sensação de inevitabilidade das incoerências do capitalismo. Esta ideologia se expressa de forma cínica e arrebatadora, tanto porque provoca uma apatia generalizada, como também porque pulveriza possibilidades de mobilizações de resistência contra este ideário.

Assim, cabe sinalizar algumas possibilidades assentadas na educação dentro do sistema capitalista. Não se pretende pensar na educação movido pela ingenuidade, como se nele detivéssemos a resposta para questões altamente complexas geradas no interior da conjuntura capitalista. A educação indica possibilidades por intermédio do conhecimento, enquanto mecanismo de elaboração da análise crítica sobre os fatos que permeiam as relações sociais.

Por meio desta análise, torna-se possível decompor a ideologia do capital que tão sutilmente se infiltrou nas próprias representações sociais e posicionamentos dos sujeitos, sendo muitas vezes difícil dissociar a lógica de acumulação apregoada pelo capitalismo da essência ideológica pessoal. Por exemplo, a relação dos homens com dinheiro, nesta perspectiva, representa o elemento capaz de produzir a felicidade, fazendo também do ser humano uma mercadoria e fetichizando as próprias relações sociais (MARX, 1978). Na base deste cenário, mutila-se a moral humana (aqui compreendida em sentido ontológico), por meio da abstração de valores materialistas capazes de corroborar com as exaustivas necessidades das pessoas em adquirir bens.

Evidentemente, qualquer trabalho educacional voltado à classe trabalhadora deve partir das condições efetivas e materiais de subsistência destes sujeitos. Dessa forma, havendo reconhecido a escola como espaço capaz de fomentar a consciência dos trabalhadores enquanto sujeitos políticos, devemos partir dos pressupostos de que estes

indivíduos têm intenções, objetivos e planos, que dão sentido ao papel da escola em suas vidas. Assim, qualquer prática pedagógica que não parta da lógica onde se enquadram os indivíduos, certamente, tem efeitos estéreis.

Por conseguinte, entender o aluno-trabalhador, investigando suas representações sociais, dialogando-as com os trâmites históricos da contemporaneidade é ponto de partida para atuar no estímulo à consciência acerca das condições que o envolvem. Se a escola tiver por objetivo contribuir para uma prática pedagógica condizente com os interesses dos trabalhadores, logo é imprescindível adentrar no universo de representações que orientam a ação destes sujeitos e agregam valores à sua conduta, seja dentro ou fora do espaço escolar. Entender as condições materiais de subsistência dos alunos, de fato, é condição indispensável para a orientação da prática pedagógica, ao passo que adentrar no mundo dos significados que permeiam suas práticas sociais é construir uma educação realmente vinculada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora (FRANCO; NOVAES, 2001).

4 A escola e a sua relação com o mundo do trabalho

4.1 Educação e o capitalismo: limites e possibilidades

A linha de análise da qual partimos neste texto parte das condições concretas de existência do homem. A atuação humana na natureza insurge da necessidade, cujas limitações impostas pelo meio forçam os seres humanos a desenvolverem mecanismos para a superação, ajustando a natureza segundo suas demandas.

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento *em* que começa a *produzir* seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS *apud* SAVIANI, 2007, p. 154).

Neste conceito, como já afirmado, a essência do homem é o trabalho. Essa essência não tem origem metafísica; não é nata, mas é construída segundo as necessidades sugeridas no trajeto histórico dos seres humanos. Seguindo a lógica desse raciocínio, o homem não nasce homem, mas se constrói homem, exatamente porque a natureza não lhe entrega tudo o que é necessário à sua subsistência, fazendo necessário adaptá-la de modo a garantir a sobrevivência. Havendo reconhecido este caminho de raciocínio, cabe inserir o processo formativo enquanto mecanismo precípua da existência humana, ou seja, formar-se homem enquanto produtor da sua existência é parte elementar da própria constituição do homem enquanto tal.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p. 154).

No decorrer deste texto, Saviani salienta que nas comunidades primitivas a relação estabelecida entre educação, trabalho e formação era extremamente clara. Havia uma apropriação coletiva da terra, sem a existência da propriedade privada nem das classes

sociais. Assim, educar era uma questão de sobrevivência de todo o coletivo, afinal fazia-se imperativo garantir a apropriação coletiva dos meios de produção.

O princípio do funcionamento das sociedades primitivas cedeu totalmente espaço para a emergência do formato de sociedade segundo o sistema capitalista. Havendo reconhecido que o trabalho é essência do homem, cabe relativizar que, com a apropriação privada dos meios de produção, tornou-se possível a uma classe restrita viver da exploração alheia, fato que corrompe essa prerrogativa. Por efeito, este rompimento terá implicações diretas sobre a educação.

A escola, que tem etimologicamente o sentido de “lugar de ócio”, tem origem nas atividades desempenhadas pelos grupos dominantes na antiguidade, cuja função se resumia ao ensino de atividades cavalheirescas, ou ainda sobre guerras, além do saber intelectual, humanístico e religioso. Paralelamente, desempenhava-se outra educação voltada aos escravos, centrada basicamente no desempenho de serviços braçais. A educação aristocrática é perpetuada, fazendo instituir nosso modelo de escola na atualidade e este processo acentuou, ainda mais, a cisão entre trabalho e educação escolar.

Se, nas sociedades primitivas, o ato educativo se confundia com o mundo do trabalho, pois ambos consistiam no meio de preservação coletiva, agora, o advento do capitalismo, mutila esta realidade, impregnando a escola com a divisão de classes, bem como a institucionalização da propriedade privada. Tal fato recorta o sistema educacional em uma escola voltada à classe dominante e em outra, voltada aos dominados, submetendo a educação à função de fazer manter o sistema estratificado.

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” como *institutio oratoria*, isto é, como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um *meduti*. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios”. Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica (MANACORDA *apud* SAVIANI, 2007, p. 156).

A cisão entre escola e trabalho revela a própria separação entre trabalho manual e intelectual que se consolidou no decorrer da história, visto que, desde sua instituição, nas

sociedades ocidentais, a escola foi concebida pela ótica do trabalho intelectual. Em sucessivos contextos, o trabalho manual prescindia da escola, uma vez que o treinamento em muitos momentos foi realizado, prioritariamente, no espaço da fábrica. São estas situações que vão deixando mais delineados os objetivos requeridos da educação escolar, que mais tarde serão realçados pelas inferências da burguesia.

No capitalismo, a escola passa a possuir funções bastante diferenciadas do que se verificava até então. Agora a divisão em classe apenas sanciona o papel da educação escolar a serviço da perpetuação da desigualdade, ou seja, da mesma forma como, na antiguidade, admitia-se a existência de um sistema escolar para a aristocracia e outro para os escravos, agora, pelo capitalismo, institui-se uma escola para a burguesia e outra para o trabalhador. Os pressupostos que gerenciam a escola no capitalismo são extremamente distintos daqueles da antiguidade, mas cabe a percepção de que a dualidade do ensino se manteve.

E a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação (SAVIANI, 2007, p. 158).

Essa situação demonstra contornos ainda mais delineados com o advento da indústria e, mais tarde, com o avanço das tecnologias. A própria mecanização de atividades manuais fez reforçar a existência de um trabalho braçal pouco valorizado e de uma elite restrita de intelectuais, capazes de gerenciar o funcionamento de todo o sistema. Ao prescindir cada vez mais de mão-de-obra braçal, a mecanização dissemina uma ideia de trabalho braçal como algo marginal, indigno de maiores remunerações. Os cargos de chefia, por exemplo, serão cada vez mais preenchidos por indivíduos que apresentem excelência na formação intelectual advinda da escola e dos centros universitários. Foi este contexto que inspirou muitos países buscar instituir o sistema básico de educação como via de acesso popular, havendo reconhecido o importante papel da escola nas demandas do mercado em expansão.

As escolas passaram a propor uma formação geral, havendo reconhecido a existência de elementos mínimos considerados fundamentais para a vida no interior do

sistema capitalista, como também para atender às necessidades do trabalho na fábrica. Tratava-se de cursos profissionalizantes voltados para qualificações específicas a serviço do reparo e manutenção do sistema produtivo.

4.2 A escola em diálogo com o contexto sócio-histórico

Toda análise a respeito da escola deve ter implícita uma percepção a respeito dos contornos históricos que a cercam. A escola jamais poderia ser analisada como um organismo destituído de um corpo capaz de lhe designar sentido e, portanto, insinuar trâmites, segundo solicitações que lhes são externas.

A escola, como de resto qualquer instituição social, não pode ser pensada como se existisse autônoma e independentemente da realidade histórico-social da qual é parte. Não pode ser pensada como se estivesse isolada por uma “muralla” do conjunto das demais práticas sociais, mesmo quando os saberes transmitidos são vagos, abstratos, assumindo a aparência de independência ante os condicionantes sociais. Ao contrário, a escola é parte integrante e inseparável do conjunto dos demais fenômenos que compõem a totalidade social (FRANCO, 1991, p. 54).

Nesse sentido, pensar em escola é remeter a análise para além de seu núcleo, inserindo-a num amplo contexto de trâmites socioeconômicos notadamente móveis. As relações sociais traçadas entre grupos e classes aportam no espaço escolar, tanto porque se manifestam em forma de limitações oriundas das próprias condições sociais díspares vivenciadas pelos alunos frequentes, como também porque o próprio papel atribuído à instituição escolar é produto das atividades historicamente definidas pelo coletivo.

A escola, ao mesmo tempo em que se estabelece como reprodutora das relações sociais, também infere de modo a estabelecer, com a sociedade, uma relação dialética, que se põe enquanto produto e, simultaneamente, produtora em seu diálogo com o contexto social. A influência se redesenha reciprocamente, instaurando uma trama altamente viva de relações.

O que é importante considerar é que muitos aspectos da sociedade promovem inferências bem mais contundentes que outros. Fenômenos como aqueles relacionados à economia e a política, por exemplo, desempenham uma polarização muito mais marcante que os demais aspectos. Como as relações de forças acabam se manifestando de forma desigual, a escola no contexto capitalista sobrevive muito mais subordinada aos aspectos políticos e econômicos que a qualquer outro (FRANCO, 1991, p. 55).

Em outros termos, como mostrou Marx [...] a história moderna e contemporânea é dominada pelo capital. Não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital (SAVIANI, 2005, p. 17).

Por esta razão, falar de escola, trabalho, economia e adjacentes frequentemente redundam em discussões próximas, exatamente porque fecundam objetos adjuntos. Portanto, debater a escola também é dialogar sobre economia; também é discutir sobre trabalho e todo o entorno social que lhe é típico.

Concretamente a escola desempenha um papel preponderante no sentido de conservação da estrutura social vigente, ainda que [...] seu papel não se restrinja a isso. A escola, em verdade, desempenha um importante papel no sentido de formar (e aprimorar) a força de trabalho, ratificar as desigualdades sociais, inculcar a ideologia dominante, ou seja, no sentido de difundir crenças, ideias, valores, etc. compatíveis com a ordem social estabelecida. A maneira como isso se dá, no entanto, não está imune a certas contradições e, por isso, entra em choque com a própria perpetuação das condições sociais existentes (FRANCO, 1991, p. 55).

O trabalho, muito embora seja o meio pelo qual o homem se humaniza e constrói seu espaço de existência, também é elemento precípua pelo qual o homem é subjugado ao poder vigente e alienado da sua condição de construtor. Tais relações dúbias também aportam no interior da escola um modelo de educação teoricamente democrático, mas permeado de desigualdades típicas das limitações impostas pelo capitalismo.

Mais diretamente, essa realidade pode ser constatada quando confrontamos os múltiplos papéis assumidos pela educação escolar no Brasil e os sucessivos contextos históricos tramitados no país. Os objetivos da educação foram continuamente formulados segundo requisições apontadas pelo cenário socioeconômico nacional. Trata-se de uma vinculação dialética, que explicita a impossibilidade de analisarmos a escola como um elemento desvinculado de todo arcabouço político que tramita na história.

Havendo reconhecido essa situação, torna-se imprescindível realizar um recorte temporal, tendo por finalidade situar o leitor quanto aos diálogos estabelecidos entre a escola e o cenário político vivenciado pelo país. Inicialmente, mencionaremos os primórdios da industrialização brasileira, evidente na década de 1930, quando os primeiros indicativos de um novo patamar do desenvolvimento econômico já sinalizavam novos encaminhamentos para o sistema educacional. Em seguida, enfatizaremos décadas

seguintes, como 1960, quando o nacional desenvolvimentismo se demonstrou enfático, submetendo o sistema educacional às prioridades de adequação da mão-de-obra aos rigores da economia industrial. Por fim, debateremos acerca da reconversão produtiva que, tendo apresentado sua maior proeminência no decorrer da década de 90, instituiu transformações substanciais no significado da escolarização. Tais mudanças de paradigmas não ocorreram de forma abrupta, mas foram lentamente redesenhadas segundo os próprios encaminhamentos apontados pelo sistema capitalista global.

Nesse sentido, nesta etapa do texto buscamos dialogar as mudanças evidentes no sistema educacional, bem como as representações formuladas sobre a escola pela sociedade, com os trâmites sociais evidentes no decorrer da história.

4.2.1 O processo de industrialização e suas implicações na escola

Os fenômenos que envolveram a escola a partir dos anos 1930, no Brasil, foram caracterizados pela iminência de uma política voltada para o crescimento econômico nacional que passou a exigir novos pressupostos da educação, cujo sentido se amarrava ao conceito de nacionalismo, tão em voga no referido período. O nacional desenvolvimentismo contou com a mobilização popular urbana, que depositou nesta política nacionalista toda a expectativa de superação dos graves indicadores sociais expressos no Brasil até então. Esse clima marcou nitidamente o Brasil a partir dos anos 1950, quando até os primeiros anos da década de 1960 manteve expressiva sua reminiscência no campo educacional. Ao desejar impregnar na população brasileira um sentimento nacionalista exacerbado, o governo encontra na escola o espaço oportuno, tanto para a adequação da mão-de-obra aos reajustes econômicos implantados no país na época, como também porque a educação seria o meio mais eficiente de inculcação ideológica do patriotismo, na disseminação de expectativas sobre um Brasil emergente. Tratava-se, portanto, de um sistema educacional completamente submisso à “ordem” estatal vigente, cujas funções tinham como bandeira o amor ao Brasil (TOLEDO, 1978).

Produção científica e pesquisa teórica, sim – desde que estivessem subordinadas ao projeto do desenvolvimento nacional; contudo, não se permitirá em momento algum que se nomeie, nas formulações oficiais, o vocábulo *ideologia*, certamente em virtude de algumas de suas significações interpretadas como “inconvenientes”. Não se poderia admitir que o Estado – “representante da Nação”, “conciliador das

disputas e das tensões sociais”, “mantenedor da ordem e da harmonia social”, “promotor do bem-estar coletivo” – *promova* ideologias. Para o pensamento oficial, as ideologias, quaisquer sejam seus matizes, carregam consigo estigmas e marcas detestáveis – parcialidade, desarmonia, luta social (TOLEDO, 1978, p. 33).

O modelo educacional vigente no decorrer do nacional desenvolvimentismo foi denominado de tecnicista, exatamente por sua função imediata de atender as demandas de um mercado de trabalho solidamente polarizado pelo rearranjo econômico vivenciado pelo Brasil neste período. Anísio Teixeira, mencionado por Saviani, define cinco tipos de elites que foram líderes neste processo de reajustes no sistema educacional aos moldes tecnicistas, são elas: a elite dinástica, a elite de classe média, os intelectuais revolucionários, os administradores coloniais e os líderes nacionais (SAVIANI, 2010, p. 314).

Muito embora as influências das elites fossem ecléticas e alternassem entre si, apenas as concepções derivadas dos intelectuais e da classe média pareciam demonstrar real confiança na educação (SAVIANI, 2010). O autor lembra que somente estas duas facções concebiam a escolarização como mecanismo a serviço do desenvolvimento econômico e salientavam a necessidade de democratizá-la de modo a utilizar a educação como meio de ascensão social. É esta desproporção entre o discurso de parte dessa liderança e os pressupostos que orientaram esta fase de transição que gera uma confusão educacional e discursos tão paradoxais. “Anísio Teixeira parece entender que a industrialização em nosso país é uma realidade que avança a despeito da educação. Esta só poderá avançar quando as forças da classe média democrática vierem a exercer maior influência” (SAVIANI, 2010, p. 315).

É no decorrer da década de 1960 que a educação tecnicista vai adquirindo contornos mais claros no contexto nacional. Situação esta ainda mais incrementada com a publicação de obras capazes de ratificar o papel da educação enquanto mecanismo de superação das debilidades socioeconômicas. Na segunda metade da década de 1960, chega ao Brasil a obra de Schultz (intitulada *O valor econômico da educação*), bem como são realizadas atividades regimentadas por organismos internacionais como UNESCO e ONU, a exemplo da “Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina”. Publicações sobre estas temáticas passam a se tornar mais constantes no cenário nacional, o que solidificou ainda mais a ideia de educação pelo rigor do tecnicismo (SAVIANI, 2010).

Nesse contexto, a realidade econômica vivenciada pelo Brasil em suas relações traçadas na conjuntura internacional redesenha o sistema educacional e reordena a educação, tornando-a um sistema objetivo, basicamente operacional. Assim, como o trabalhador na fábrica perde o controle do processo produtivo, distanciando-o do seu poder de intervenção, de modo semelhante na prática pedagógica tecnicista preconiza-se a racionalidade organizacional de modo a reduzir qualquer interferência subjetiva que pudesse comprometer a eficácia do processo educativo. Tais regras de procedimento seriam alcançadas por meio da padronização do planejamento pedagógico, com a uniformidade do sistema educacional.

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2010, p. 382).

A educação, neste nexos, se torna o meio pelo qual o Estado intenta treinar para ocupar múltiplas funções requeridas pelo modelo econômico em ascensão. Assim, preconiza-se o “aprender a fazer”, capaz de instituir o sistema educacional, não como um simples componente do sistema, mas como elemento decisivo capaz de garantir o adequado funcionamento da engrenagem produtiva. Com base nesta ideia, cria-se uma noção de escola como elemento primordial, como produtora do capital humano¹², condição única pela qual seria permitida a mobilidade social.

¹²É necessário ressaltar que as ideias contidas na teoria do capital humano não surgiram no período mencionado. Na verdade toda vinculação entre educação e emprego, da forma como discorremos, tem origem na própria apropriação da escola pela conjuntura capitalista. Como já debatido, é no momento em que a ordem instituída ingressa o espaço escolar, orientando-o segundo os interesses das classes hegemônicas, que se tem consolidada uma deturpação do sentido ontológico do trabalho, removendo-o como “princípio educativo” (MANACORDA, 2008), momento este que afixa o emprego como parte significativa dos objetivos da escolarização. Essas ideias adentram no cenário nacional ainda na década de 1930, quando se fomenta a escolarização como mecanismo de impulso ao desenvolvimento econômico. Contudo, tal paradigma ganha maior fôlego com a introdução das ideias de Schultz e, ainda mais agudeza, com as demandas requeridas pela realidade econômica na década de 1960 e 1970. É exatamente nesses anos que “o discurso da qualificação formal baseou-se em parâmetros que buscaram ajustar a organização do sistema educacional a uma configuração socioeconômica elaborada pelo raciocínio de vínculo entre escola e desenvolvimento” (ALVES, 2005, p. 86).

É esta conceituação que norteia a análise do presente trabalho, pois tal ideal sobre escola certamente “flutuará” por gerações e orientará muitos dos sentidos assumidos pela educação nos subseqüentes contextos nacionais. Nota-se que a escola adquire a importante função de disseminar o nacionalismo, além de propagar a teoria do capital humano, impregnando-a nos significados que a escolarização passa a ter para o trabalhador. Portanto, o senso comum passa a apresentar contornos segundo orientações efetuadas pelas políticas estatais implementadas no transcurso da história.

Quanto à prática pedagógica, os efeitos negativos da educação tecnicista foram alarmantes, pois a ideologia orientadora deste processo submeteu a educação ao sistema fabril, asfixiando qualquer especificidade apontada pelas escolas e sujeitando todo o sistema escolar ao mero desenvolvimentismo.

Cabe salientar novamente que as características advindas da educação tecnicista impregnaram o significado que a escola assume para os alunos e, especialmente, para o trabalhador a partir desse contexto. A teoria do capital humano pode ter vivenciado reedições nos anos posteriores ao nacional desenvolvimentismo, todavia as representações formuladas pelo trabalhador sobre a escola ainda demonstram remanescentes de uma educação situada no contexto tecnicista.

Para melhor compreender estas mudanças, é imprescindível discorrer sobre os trâmites econômicos vivenciados no Brasil durante a década de 1990. A reestruturação produtiva alterou o papel da escola e sinalizou uma nova roupagem à teoria do capital humano. Dada a relevância desta etapa para a análise do objeto de estudo, debateremos sobre o referido período em um texto mais amplo, indicado no tópico seguinte.

4.3 A escola noturna de ensino médio

A escola traça uma relação dialética com seu exterior, uma vez que as mudanças no plano educacional acompanham as transformações sociais e econômicas. Esta situação inevitavelmente solicita amplitude da análise aqui esboçada.

Desde sua implementação, em 1930, o ensino chamado de secundário, foi dividido em duas fases: uma primeira designada de ginásial, com duração de cinco anos, e uma segunda, chamada de complementar, cursada em dois anos. A função desta modalidade durante esse período, segundo o então ministro Francisco Campos, não seria exclusivamente preparação para os cursos superiores, mas, ao contrário, centrava-se em

“formar o homem para todos os grandes setores da atividade nacional” (NUNES, 1996, p. 16).

É interessante observar que, contextualizando esse cenário, vivia-se um pós-trauma da crise mundial, o Brasil se empenhava por substituir importações e fomentava-se a industrialização. A classe hegemônica dos latifundiários passou a visualizar a emergência de uma classe burguesa recente que nesse momento contava com o apoio político para um novo patamar de crescimento econômico que inseria o Brasil numa nova geopolítica mundial.

É neste cenário que o sistema educacional insurge como setor estratégico, pois, neste período, em especial o ensino médio se tornaria aquele pelo qual seriam formados os trabalhadores de modo a assegurar a inserção do Brasil no mundo industrializado. Em especial a partir de 1933, amplia-se o setor educacional de forma a aumentar o contingente de trabalhadores qualificados segundo as demandas do mercado em plena expansão.

A política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa acima de tudo transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma chance. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes (FREITAG, 1979, p. 50).

Em 1942, o ministro Capanema instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, quando na oportunidade buscou-se delinear um atributo formador a este ensino, que, juntamente com a função de preparo para as universidades, seria marcadamente voltado a uma formação geral e livresca. Contudo, o que se observa é que tal papel não foi desempenhado, assumindo uma função basicamente propedêutica.

Nos três anos seguintes, com a redemocratização do país, instaura-se a nova Constituição que designou à União a necessidade de legislar sobre as diretrizes da Educação Nacional. Em 1948, o ministro Clemente Mariani encaminha o Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que rendeu um largo processo de discussões e tramitações nos anos seguintes. A aprovação da LDB ocorreu somente em 1961 (lei 4024/61), que propôs a equivalência entre os cursos secundários e o técnico-profissional para, a partir desses, ser possível o ingresso no ensino superior. Tal fato estenderia o direito de ingressarem nas universidades também aos alunos formados em cursos profissionais, decisões estas que desencadearam uma avalanche de críticas. Afinal, a decisão teve como resultado previsível a ambivalência entre o ensino propedêutico, destinado às classes

superiores, que teriam acesso certo às universidades, e o ensino profissionalizante, voltado aos filhos da classe trabalhadora, cuja formação se limitaria ao exercício de uma profissão marginal e precariamente remunerada. Esta dicotomia apenas reforçava a dualidade da educação destinada aos ricos e a outra educação destinada aos pobres, reproduzindo o ciclo de exclusão e manutenção do *status quo*.

Esse desdobramento em escolas propedêuticas e profissionais era bastante racional, seguindo a lógica da divisão social e técnica do trabalho: educação profissional para os trabalhadores, que vão desempenhar as funções instrumentais na hierarquia do trabalhador coletivo, e educação humanística para os dirigentes e intelectuais. É esta diferenciação, e não propriamente o conteúdo, que define o caráter anti-democrático da escola humanista tradicional, uma vez que, ao fazer corresponder a cada classe social um tipo de escola, perpetua o privilégio do exercício das funções intelectuais e diretivas. Por isto mesmo, a expansão das escolas profissionais não representa avanço no desenvolvimento democrático, e sim perpetua as diferenças de classe (KUENZER, 1994, p. 116-117).

Mais tarde, com a instituição da lei 5692/71, buscou-se combater esta dualidade, incorporando traços do ensino propedêutico ao currículo do ensino profissionalizante. Decerto, esta medida visava conter o crescente número de estudantes que pretendiam ingressar no ensino superior, permitindo-lhes a oferta de uma profissão imediata com a formação média. Em seguida, o ensino profissionalizante universal vai progressivamente perdendo *status*, especialmente com a lei 7044/82, que extinguiu este modelo de escola no país.

Nesse contexto, as escolas particulares, por outro lado, não demonstravam interesse algum em introduzir elementos profissionalizantes em seu currículo, tendo por enfoque prioritário o vestibular. Mesmo com redução de verbas, o ensino profissionalizante continuou existindo e, somado às péssimas políticas educativas, demonstrou desempenho precário e qualidade duvidosa.

No decorrer da década de 1980, observou-se um aumento vertiginoso no número de pretendentes às universidades públicas, realçado pelo baixíssimo preparo de grande parte dos candidatos, o que resultou numa multiplicação de incontáveis cursinhos pré-vestibulares. Fenômenos estes que não foram acompanhados por políticas capazes de melhorar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas e, por efeito, melhoria no desempenho dos alunos quanto ao objetivo de ingresso no ensino superior.

O discurso liberal pseudo-democrático dos políticos em relação à educação contrasta com a realidade precária da escola que o povo frequenta. A pressão popular levou efetivamente nas três últimas décadas a uma grande expansão da rede escolar, mas isto ocorreu apenas em termos quantitativos: construção de prédios escolares e abertura de vagas, sem que houvesse medidas que revelassem uma real preocupação com a qualidade do ensino que aí seria oferecido (NUNES, 1996, p. 19).

Cabe observar que a instauração da LDB, bem como o modelo de educação que aportou no final do século XX no contexto nacional a partir de trâmites legais instituídos politicamente, são evidências de um projeto neoliberal para a sociedade. O pretense componente democrático aplicado à política educacional brasileira mascara a tentativa de perpetuação da desigualdade gerada pela divisão social do trabalho. Em seu artigo segundo, a LDB promulga que a educação é direito e dever de todos; contudo, este direito não tem sido acompanhado de uma gama proporcional – conforme sua larga ambição – de investimentos no sistema educacional, de modo a garantir sua sustentação.

A LDB por meio da lei de número 101 (1258/88), datada de 1993, define que é dever do Estado a garantia da “universalização da educação básica, pela oferta de ensino gratuito, fundamental e médio, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (NUNES, 1996, p. 21). Reconhecendo a demanda, especialmente verificada entre a classe trabalhadora que insiste na educação, o Estado então se responsabiliza pela oferta gratuita do ensino médio, ratificando a necessidade da escola no cenário nacional.

Em 1988, a constituição, no seu artigo 208, item VI, considera como obrigação do Estado a oferta de ensino noturno regular, numa tentativa de adequar a educação às necessidades dos alunos. No Estado da Bahia, o item VI do artigo 247 salienta uma “oferta do ensino noturno regular, adequado às condições do educando, sem especificar níveis, o que supõe que seja em todos, como na Constituição Federal.” (NUNES, 1996, p. 22).

Atualmente, pelo que se tem conferido, a LDB (Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 1º, parágrafo 2º, sustenta a ideia: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Mais especificamente no que tange ao ensino médio, o capítulo X, artigo 47, salienta os cinco objetivos destacados. Eis a especificação de um dos objetivos, segundo a lei: “a preparação do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores”. Ao que observamos, este objetivo relata mais precisamente a leitura da LDB acerca do mundo do trabalho e sua vinculação com a educação escolar.

A redação da LDB muito se relacionou com uma histórica busca de solidificar a identidade do ensino médio. A própria história da educação brasileira revela tal fato, pois ora o ensino médio voltava-se ao preparo para as universidades, ora seu objetivo se restringia ao mercado de trabalho. Observou-se que “a partir da lei 5.692/72, em vigor até dezembro de 1996, apesar das várias tentativas de aperfeiçoar a legislação, houve um aprofundamento dessa situação, ou seja, um esvaziamento, tanto do ensino propedêutico como do profissionalizante” (PEREIRA; TEIXEIRA, 2003, p. 93).

Diante da dualidade em torno do ensino propedêutico e profissionalizante, o atual texto da lei busca estabelecer um caráter unitário para o ensino médio, especialmente ao definir que “este nível de ensino desempenha a função de contribuir para que os jovens consolidem e aprofundem conhecimentos anteriormente adquiridos, visando uma maior compreensão de significado da ciência, das artes, das letras e de outras manifestações culturais” (PEREIRA; TEIXEIRA, 2003, p. 94).

Outro componente central deste debate toca o trabalho e sua relação com a educação escolar. Embora o trabalho e a educação tenham sido alvo de muitos debates e contradições históricas, tudo indica que a relação entre ambos e a forma como a questão adentra na prática pedagógica ainda carecem de aprofundamento, “particularmente diante do atual cenário em que se responsabiliza a educação de organizar um ‘novo perfil de conhecimento’” (PEREIRA; TEIXEIRA, 2003, p. 89).

Tendo feito este breve esboço traçado pela organização política do sistema educacional brasileiro, fica clara a vinculação que a escola – e mais precisamente a sala de aula – tem com o cenário político e econômico geral. Não há como estudar a escola como um recorte suficiente em si mesmo. Torna-se necessário buscar, na história, os subsídios que regimentam a prática pedagógica e, por efeito, orientam a percepção dos alunos acerca da escola. Mais contundente se torna esta constatação quando relacionamos a educação escolar com as representações sociais formuladas pelo trabalhador. Assim, o nexos que orienta a frequência do trabalhador na escola se situa no papel formal que a escola assume segundo a organização política do sistema educativo.

É no espaço escolar que o trabalhador busca uma educação que lhe foi proclamada como direito. A escola, assim, vai recebendo trabalhadores que compreenderam a assimilação do saber como meio de apropriação de poder e mobilidade. Em outros termos, o trabalhador vai assumindo um discurso adquirido por meio das suas relações sociais e este discurso, por sua vez, está ancorado a um conjunto de trâmites sócio-históricos que

dialogam permanentemente com os universos das muitas esferas da vida dos sujeitos que aqui investigamos.

Segundo Sousa e Oliveira (2008), a política educacional implantada no Brasil teve efeitos diretos no volume de matrículas verificadas no ensino médio. Dentro do período de 1972 a 1983, a matrícula nessa modalidade de ensino regular mais que dobrou, visto que em 1982 eram 1,3 milhão de matriculados, enquanto que, em 1983, os números chegam a 2,9 milhões (SOUSA; OLIVEIRA, 2008, p. 4). Alçamos neste trabalho a constatação de que a elevação substancial desses índices está correlata às representações sociais formuladas pelo trabalhador acerca da escolarização. Mesmo vivenciando as desigualdades sociais também presentes no interior da prática pedagógica, o aluno trabalhador entende que “a posse do ‘saber’, ainda considerado algo obscuro e até mágico, lhes daria condições de melhor enfrentamento e talvez de superação de sua condição social” (SPOSITO, 1989, p. 102).

Os significados assumidos pela escola para o trabalhador, como mencionado, estão agregados aos próprios caminhos sugeridos pela estrutura capitalista. Entre as décadas de 1980 e 1990, países de economia emergente como o Brasil visualizaram mudanças substanciais no sistema educacional em virtude de requerimentos sugeridos pela globalização da economia e pelas novas tecnologias incorporadas ao processo produtivo. Estas marcas no cenário global requereram alterações no sistema escolar, em especial no ensino médio, fato que motivou mudanças no próprio discurso político sobre a educação (SOUZA & OLIVEIRA, 2008, p. 6).

Esse mesmo cenário mundial de crise econômica e política acirrou a competição entre empresas e instituições, entre nações, e entre todos e cada um, fazendo crescer de modo impressionante a valorização da escola e da escolarização no Brasil. Cada vez mais o mercado de trabalho se retrai e cria exigências mais elevadas de escolarização para o ingresso em qualquer ocupação. Além disso, a permanência da população mais jovem na escola tem o potencial de contribuir para retardar seu ingresso no mercado de trabalho, minimizando ainda que temporalmente, os efeitos do desemprego sobre os jovens e suas famílias (SOUZA; OLIVEIRA, 2008, p. 6).

A relevância da escola se manteve no discurso difundido em meio à população, mas o que de fato diferencia é que, agora, o ensino médio se tornou apenas um componente a mais para as condições de empregabilidade do sujeito, tornando insuficiente este grau de escolaridade no contexto do mercado atual. A ordem econômica vigente tem empurrado

outros critérios ao mercado de trabalho, acirrando a concorrência e a rigorosidade para admissão.

Os alunos-trabalhadores, envolvidos por esse movimento de sentidos assumidos pela educação, inevitavelmente assimilam significados que, embora sejam individuais, trazem refrações dos vínculos sociais, cujas leituras do mundo são compartilhadas e incorporadas pelo senso de identidade com o coletivo.

Em pesquisa desenvolvida no ano de 1994, Oliveira (2008) constatou a existência de dois subgrupos de alunos-trabalhadores que frequentam o ensino noturno. Um primeiro subgrupo se refere aos indivíduos que concebem a escola como “fator de motivação”, enquanto espaço de socialização de experiências e alteração de rotina. Já para o segundo subgrupo, a escola significa

a possibilidade de melhorar de vida. Alguns vislumbram a continuidade dos estudos após o término do ensino médio e os demais procuram no diploma a possibilidade de melhorar a sua situação no emprego. A clareza dessas expectativas se desdobra em estratégias mais concretas para que os estudantes persigam seus objetivos e tenham maior motivação para a permanência na escola (OLIVEIRA *apud* SOUZA; OLIVEIRA, 2008, p. 7).

Apegamo-nos a esta constatação para entender que, ao significar a escola como veículo de mobilidade social para “melhorar de vida”, o trabalhador herda uma concepção de escola submissa à lógica do capital humano. Como já sublinhado acima, tal ideal ainda se mantém, mesmo que reinterpretado à luz das reconversões aplicadas à produção capitalista. Hoje, a teoria do capital humano se faz presente com novas roupagens, porém o que cabe salientar é que o aluno-trabalhador herda um conceito de escola atrelado a outros contextos históricos, cujas demandas sociais requeriam respostas objetivas do sistema escolar para com as solicitações do mercado.

Os alunos, portanto, buscam nas escolas muito mais do que instrução; buscam igualdade de oportunidades e formas de não-exclusão. As experiências vividas no ambiente de trabalho marcam profundamente a relação do aluno com a escola e criam uma expectativa imediatista a respeito do que a escola pode lhes oferecer (TOGNI & CARVALHO, 2007, p. 6).

Para substanciar esta investigação, faz-se iminente adentrar no universo do trabalhador e suas representações sociais acerca da escolarização. Tal fato requer penetrar a memória dos mesmos e entendê-la em sua vinculação dialética com o contexto histórico em trâmite. Investigações sobre a memória aqui são justificadas porque admitem visualizar

a “história de dentro” (ARÓSTEGUI, 2004, p. 160), conferindo-lhe validação no momento em que os significados construídos pelo trabalhador possuem vinculação lógica com o cenário histórico da contemporaneidade. É mais precisamente essa temática que será discorrida nos textos seguintes.

4.4 A escola de ensino médio noturno: o IEED segundo fontes documentais

No período de desenvolvimento desta pesquisa, o Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED) se encontrava em vias de completar 60 anos de existência. Constituído em 1952 pelo decreto de número 15.194, publicado em diário oficial na data de 11 de abril de 1979, o IEED é uma das instituições públicas mais antigas da região. Segundo Mendes (2004, p. 28), foi “a primeira escola de formação de professores da cidade que, até aquele momento, contava apenas com escolas de curso primário e Ginásio de Conquista, implantado em 1940”. Por essa razão, o IEED hoje ainda é mais conhecido como Escola Normal, não por ter essa modalidade de ensino como exclusiva, mas dado sua relevância para a configuração histórica dessa instituição.

As fotografias daquele período mostram um IEED situado num espaço pouco preenchido pela urbanização. A escola parecia se assentar num trecho distante da cidade, fato que contrasta com os dias atuais, já que o bairro Recreio – que abriga a instituição – demonstra acelerado crescimento, tragando o prédio da escola para a malha urbana. Atualmente, o IEED possui localização privilegiada, com razoável proximidade do centro comercial do município. Os acessos são simplificados, tanto porque seu entorno é hoje altamente movimentado, como também porque existe uma oferta grande de transporte público na porta da escola.

Em número de alunos, esta instituição também é destaque, sendo referendada como parte constituinte da própria história da cidade. Tal fato, associado à localização, tem sido atributo relevante, conforme relato dos docentes e do diretor. Para os alunos da noite, essa realidade também é verificada, uma vez que a proximidade desta instituição do centro comercial facilita o acesso no período noturno e o movimento presente no bairro atrai os estudantes a esta área. A Escola Normal – como é conhecida, em função da relevância desta modalidade de ensino no passado – é parte integrante do patrimônio municipal, uma vez que muitos dos movimentos populares e manifestações culturais tiveram seu prédio como palco. O ato de sua instauração já definia a projeção desse instituto para a região.

A forma como a implantação da Escola Normal de Vitória da Conquista foi noticiada é rica em elementos que nos possibilitam pensar o processo de consolidação de representações a respeito dessa instituição. O jornal **O Combate** traz a manchete **A Solene Inauguração da Escola Normal** em primeira página, destacando que “... o acontecimento marca a vida social de Conquista, um dos pontos culminantes de suas aspirações”. Em vários outros momentos, o texto jornalístico evidencia o significado da criação da Escola Normal para Conquista e região, apresentando indícios de como a instituição viria alterar o rumo da educação e das perspectivas socioculturais de grande parte da sociedade conquistense (MENDES, 2004, p. 29 – grifos da autora).

Embora o estudo sobre a memória social da Escola Normal não seja objeto dessa investigação, é inegável constatar a relevância desse instituto para a caracterização sócio-histórica do município, certamente porque a configuração social do período de sua inauguração depositava sobre essa escola uma convicção sólida de avanços no cenário econômico e político.

De acordo com os dados do Censo de 1950, a população do município (incluindo os distritos) perfazia um total de 79.887 habitantes, sendo que a população da cidade de Vitória da Conquista era de 17.503 habitantes. O município todo contava apenas com 19% de sua população alfabetizada. Na cidade, entretanto, o índice aumentava para 48,5%. (MENDES, 2004, p. 30).

A população entendia que essas estatísticas caóticas seriam substancialmente superadas por investimentos precisos no sistema educacional, tendo a inauguração da Escola Normal um marco decisivo para um suposto novo curso da história conquistense.

Vitória da Conquista, no início da década de 50, vivia um período de efervescência política [...]. As expectativas da comunidade conquistense eram grandes incluindo-se a concretização do sonho de implantação de uma escola normal. A escola foi amplamente apresentada à comunidade como uma realização do Governo de Régis Pacheco (MENDES, 2004, p. 31).

O período de instauração do IEED demarca uma realidade política e econômica nacional bastante expressiva. No cenário local, vivenciava-se a construção das rodovias Ilhéus-Lapa e Rio-Bahia, atraindo uma leva considerável de imigrantes (MENDES, 2004), enquanto que no contexto nacional vivia-se uma época de reestrutura das bases econômicas brasileiras segundo um modelo prioritariamente industrial. O país se organizava em torno

da necessidade de substituir importações e adentrar num novo patamar de desenvolvimento.

Ao investigar os documentos da escola, transcrevemos um trecho dos planos de ação, cujo texto diagnóstico foi construído em 2001.

O IEED nasceu para atender as exigências governamentais que visavam a erradicação do analfabetismo, impondo – para tanto – a formação de professores, os quais deveriam dar conta de solucionar aquele problema. A postura desenvolvimentista, da ocasião, pretendia alfabetizar o povo para jogá-lo no mercado de trabalho, ou seja, para torná-lo operário. (BRASIL, 2002, p. 27).

Segundo o plano de ação escolar, a motivação maior de instaurar o IEED se situa na rápida formação de professores, objetivando combater a baixa escolaridade da população, tendo em vista melhorar os índices de qualificação. Essa meta se amarra à teoria do capital humano muito em voga no referido período que condicionava o crescimento econômico nacional aos investimentos no sistema educacional. Havendo reconhecido essa realidade, o próprio documento analisado ressalta que a educação é parte de “ações políticas que são seletivas, coercitivas, excludentes”, havendo, portanto, concordância de que a escola se integra a um contexto político, econômico e social que lhe antecede.

No que concerne à prática de ensino, o diagnóstico da escola (2002) relata que “as disciplinas que compõem o currículo devem ser programadas, tendo em vista a contextualização, para que a situação educativa (dentro da sala de aula) promova o acesso ao conhecimento”. Nesse sentido, segundo o perfil apontado pelo IEED, o contexto sociocultural do educando deve ser considerado na prática pedagógica, tendo por intuito adequar a proposta às realidades vivenciadas pelos alunos.

Nossa clientela, por estar inserida num contexto social mais amplo (participa de diversos setores produtivos, diferentes profissões, religiões divergentes, bairros e comunidades com características singulares), representará o Instituto de Educação Euclides Dantas, onde ela se fizer presente. A escola, embora inserida no mesmo contexto social, não cumpre seu papel formador, por que não consegue quebrar as barreiras do seu portão (BRASIL, 2006, p. 29).

Nas palavras acima transcritas, entendemos que o IEED, embora reconheça os traços característicos dos alunos que lhe compõem, também admite que a sua atuação contém limitações. Certamente, estes limites não parecem claramente delineados, mas, como se observa no texto, a escola tem por enfoque o trabalho praticado no seu interior,

objetivando o mundo extra-escolar, sem, contudo, apresentar interferências diretas que ultrapassem os muros da instituição.

À luz do embasamento teórico que orienta essa investigação, deduzimos que os argumentos utilizados pela escola revelam a lógica do funcionamento educacional no interior da política neoliberal. Não que se tenha a pretensão de questionar a postura da escola; ao contrário, apenas salientamos que o papel desta instituição reproduz as relações políticas que, por um lado, atribuem importância precípua da escola ao papel formador para a cidadania, e por outro, isenta o Estado – e todo seu aparelho – de qualquer garantia sobre os efeitos da escolarização. O discurso presente no fragmento acima transcrito mostra que a escola reconhece a existência de peculiaridades oriundas dos alunos que buscam os estudos, mas a escola se mantém no seu espaço de atuação, sem garantias maiores de transformação das realidades desses alunos.

No que tange à vinculação entre escola e trabalho, devemos sublinhar as notificações presentes no regimento escolar¹³ datado de janeiro de 2007, um dos mais importantes documentos existentes numa escola pública. O artigo quinto deste regimento define os objetivos e finalidades da instituição, salientando que:

O Instituto de Educação Euclides Dantas tem como objetivos gerais: I. Desenvolver de modo integral, o educando, proporcionando-lhe a formação indispensável ao desenvolvimento de suas potencialidades; II. Prepará-lo para o exercício consciente da cidadania; III. Qualificá-lo para o trabalho; IV. Fornecê-lo meios para o acesso aos estudos posteriores, fundamentado nos ideais de solidariedade humana e nos princípios de liberdade (BRASIL, 2007, p. 6).

O artigo sexto faz uma complementação ao afirmar que, no caso específico do Ensino Médio, buscar-se-á “atender à formação geral do educando” (p. 7). Nesse sentido, como se pode interpretar, a formação para o trabalho não se define como cerne dos objetivos conferidos ao ensino médio. A característica de “formação geral” permite compreender que o currículo dessa modalidade de ensino excede a função profissionalizante, abrangendo análises que muitas vezes não estão diretamente associadas ao mundo do trabalho. Evidentemente, o regimento escolar inclui a qualificação como uma das finalidades da escola, mas parece não restringir a prática pedagógica a este papel. Tal

¹³ Embora a data de construção do regimento escolar seja muito recente, o seu conteúdo não está sincronizado às últimas reformas aplicadas à LDB. O teor de seu discurso passou despercebido por muitos dos profissionais que construíram o documento baseados na antiga lei 5.692, que dispôs a educação ao serviço do regime militar.

fato é confirmado no artigo sétimo que trata dos fundamentos da educação segundo princípios da educação nacional, onde o décimo-primeiro fundamento mencionado é a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (p. 7).

Ainda sobre o ensino médio, a análise do regimento escolar permite constatar que o trabalho é um componente relevante em todo o corpo do documento no trecho que trata dos objetivos e finalidades institucionais. O artigo nono, por exemplo, confere quatro finalidades ao ensino médio, sendo que uma delas é “a preparação básica para o trabalho e cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (p. 8).

O que não fica claro no texto é o conceito de “preparação básica”. Não está evidente se corresponde a uma formação submissa à qualificação profissional ou se o trabalho é apenas porção integrante da seleção do leque de conteúdos a serem ministrados. Essas brechas dão margem a interpretações múltiplas na prática escolar.

Para o ensino noturno, o regimento escolar faz menção apenas quando trata do regime e do calendário escolar, em parágrafo único salienta: “o ensino noturno terá organização adequada às peculiaridades dos alunos, sendo obrigatório o cumprimento da carga horária exigida por lei” (p. 8).

A menção desse parágrafo único no regimento certamente admite a existência de características que diferenciam os alunos do noturno em relação aos frequentadores dos demais turnos na escola. A característica mais evidente capaz de insinuar essas “peculiaridades” é o envolvimento destes educandos com o mundo do trabalho. A existência do turno da noite motivou a redação deste parágrafo, fato que respalda os profissionais de educação no momento em que buscam adequar o seu trabalho às características típicas do ensino noturno.

É importante salientar que o referido parágrafo legitima formalmente a diferença de tratamentos para com os alunos do período da noite, sem definir quais diferenciações são essas. Este fato fica ao critério dos profissionais de educação, permitindo-lhes interpretar a lei a partir do bom senso. Em outras palavras, os alunos do noturno carecem de um tratamento diferenciado, e tal mudança de postura não é regimentada, cabendo aos próprios docentes interpretarem segundo sua própria intuição.

Na prática pedagógica cotidiana, a abordagem da qualificação profissional também parece ficar no campo do bom senso. A etapa empírica dessa pesquisa permitiu observar que não existe uma vinculação formal entre o programa de conteúdos e investigações sobre

as demandas impressas pelo mercado de trabalho na atualidade. No discurso, há concordância com a forma de abordagem do trabalho por parte do regimento escolar, mas na prática, os professores do ensino médio regular não demonstram esboçar a qualificação profissional enquanto componente central na seleção e organização dos conteúdos. O bom senso parece ser o elemento que mais regimenta a ação docente, uma vez que não existem medidas que, de alguma forma, averiguem os pré-requisitos contidos no mercado de modo a adequar a prática escolar.

O parágrafo único que mencionamos anteriormente sobre o ensino noturno trata da organização do calendário. O trabalho, nesse sentido, entra na escola como meio ordenador de atividades, numa tentativa de ajustar a escola de modo a assegurar a frequência do aluno-trabalhador na totalidade do ano letivo. Quando abordado em forma de conteúdo, o trabalho aparece de forma conflituosa, basicamente como mecanismo de ajuste do programa em função da qualificação esperada dos cidadãos na atualidade.

De fato, a adequação para o atendimento das demandas do mundo do trabalho é parte do exercício pleno da cidadania, entretanto, o ensino médio regular da escola pública, da forma como estruturado, parece não ter propriedades para afirmar que tal função está sendo exercida. Os docentes executam sua função mediados pelo bom senso, sem noção exata dos critérios que compõem as requisições do mundo do trabalho, levando os professores a atuarem de forma desarticulada. Se a intenção é a qualificação profissional, o currículo escolar parece não abordar essa função de forma precisa. Vale ressaltar que esta constatação foi abstraída pelos instrumentos de pesquisa que revelaram condutas assimétricas dos docentes. Salientamos que essas observações não intencionam julgar o trabalho dos profissionais da educação, mas apenas relatam a realidade do ensino médio da escola pública que, muito embora conceba o trabalho enquanto parte integrante dos objetivos da escolarização, tem uma prática pouco vinculada com o mundo do trabalho, tanto porque não propõe reflexões críticas a este respeito, como também não promove uma formação voltada a atender as demandas vigentes no mundo do trabalho. O relato da professora Sandra certamente ilustra esta situação: “O trabalhador busca a escola porque sabe da importância do conhecimento, mas na minha prática como professora não abordo questões associadas ao emprego.” A professora de língua portuguesa admite a busca do trabalhador pela educação, mas salienta que as possibilidades apontadas pela escola não se submetem tão diretamente às requisições do mundo do trabalho.

A professora de matemática, Andréia, também acrescenta elementos a essa discussão: “Às vezes até tento, mas temos de cumprir um programa e o pouco tempo da escola noturna dificulta conciliar o que tenho de ensinar e o que acho que devo ensinar.” Fica clara a relação conflitante entre o posicionamento da professora e as obrigações lançadas sobre seu trabalho pedagógico.

Por fim, retornamos ao ensino noturno para constatar que o mundo do trabalho, como supúnhamos, adentra na escola como mecanismo ordenador do calendário. Embora o regimento compreenda o trabalho como parte precípua da seleção dos conteúdos, os professores, por sua vez, entendem que a formação escolar contribui para o mundo do trabalho, mas de forma indireta e mediata.

Não se intenciona julgar a prática escolar pela não associação direta com o mundo do trabalho, mas busca-se apenas refletir que esta lacuna, que distancia trabalho e educação, poderia ser suprida por uma abordagem do trabalho enquanto meio de fomento à reflexão. Tal fato se justifica porque a forma como o sistema capitalista concebe o trabalho deteriora o homem, extraindo-lhe a percepção ontológica, como mecanismo de construção da sua existência e incorporando uma subjugação à lógica exploratória da burguesia. A escola, no cerne desse processo, poderia ser o espaço de desvelamento dessa realidade e fomento à criticidade, munindo o aluno-trabalhador com o anseio por uma transformação possível e com a autonomia reflexiva que, de fato, viabilizam o exercício pleno da cidadania. A escola, nessa ótica, se torna não apenas refém das ambiguidades advindas da exploração do trabalho, mas se situa numa posição dialógica com tal situação, intervindo não de modo utópico, mas abordando a questão como parte integrante do rol de reflexões. Aqui, “o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 160). Na ótica do autor, a categoria trabalho surge em seu sentido ontológico e, portanto, não é concebido como um elemento subordinado à lógica economicista, mas ultrapassa barreiras impostas pela ótica empregatícia, adquirindo uma conotação ampla para a abordagem dentro da escola. Assim, Saviani sugere que “o horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (SAVIANI, 2007, p. 161).

A apreciação da prática pedagógica no IEED evidencia um fragmento do sistema educacional assentado sobre a realidade capitalista contemporânea. Nesse sentido,

qualquer discussão a respeito das ambiguidades contidas no cotidiano educacional é porção das próprias relações paradoxais conferidas pelo capitalismo sob o consentimento de um aparelho político neoliberal. Não se intenta apontar qualquer eventual juízo sobre a atuação da escola que aqui analisamos, mas busca-se circunscrever as práticas pedagógicas desta instituição, bem como as contradições que lhes são inerentes, em um trâmite histórico mais complexo. Seria ingenuidade analisar as ambiguidades presentes na escola como resultantes dela mesma e, por esta razão, fazemos uso da prudência ao inserir, no espaço escolar, componentes sociais que mediam o processo educativo. De tal modo, a escola demonstra reflexos das contradições típicas do sistema capitalista.

5 A dialética das experiências pessoais: entre a memória e a resignificação

5.1 O recorte pela perspectiva dialética

As oportunidades de trabalho existem, estão aí. É importante, então, estudar para que agarremos estas oportunidades e conquistemos maiores espaços no trabalho. (Aluno do 3º Ano Noturno, 37 anos).

Estudo para ser alguém na vida, para viver de uma forma honesta e ter melhores oportunidades no mundo. A escola hoje permite com que mais portas se abram. (Aluna do 3º Ano Noturno, 40 anos).

Preciso estudar a noite porque trabalho durante o dia. Vejo que meus pais, amigos, parentes afirmam a importância da educação e, para que eu possa alcançar novas conquistas, a escola é caminho necessário para isso. (Aluno do 1º Ano Noturno, 19 anos).

As falas acima, retiradas de fragmentos de entrevistas relatam experiências somadas a sentidos adquiridos pela escola para os alunos-trabalhadores. São recortes de relatos que esboçam as representações das pessoas inseridas num dado contexto social em distintas esferas simultaneamente, seja enquanto trabalhadores, pais de família ou enquanto alunos, dimensões estas situadas num país de economia em desenvolvimento.

Partindo de recortes empíricos distintos do que propomos, Hobsbawm, em obra autobiográfica, mostra uma situação inusitada, a partir de uma fotografia de álbum familiar no qual apresenta um grupo de crianças retratadas na Europa pós-guerra, ajudando-lhe a esboçar as orientações científicas oriundas de um episódio isolado.

Este [a fotografia] pode ser, portanto, o ponto de partida para um historiador tentar retrair um roteiro no acidentado terreno do século XX: cinco crianças pequenas fazendo pose para os adultos há oitenta anos num terraço em Viena, sem saber (ao contrário de seus pais) que estavam rodeados de escombros da derrota, de impérios arruinados e de colapso econômico, e sem saber (tal como seus pais) que teriam de procurar seus caminhos ao longo da era mais sangrenta e mais revolucionária da história. (HOBSBAWM, 2002, p. 21-22).

O autor faz menção a uma cena banal como possuidora de componentes capazes de remeter a um contexto sócio-histórico muito mais amplo e complexo, capaz de permitir a um historiador, por exemplo, desenhar análise a respeito de conjunturas distintas enraizadas nos próprios objetos visualizados na imagem narrada. A cena, embora comova por seu elevado grau de vivacidade, é um pretexto inicial para se esboçar um grupo vasto de diálogos capazes de inserir tal situação num contexto histórico específico e, por sua vez,

inscrito num trâmite amplo de outras situações igualmente carregadas de significados contextuais. A análise dialética, portanto, enlaça os fatos registrando-os num trâmite maior de episódios que arrastam e, ao mesmo tempo, são arrastados pelas sociedades humanas.

Fazemos uso desse caminho na atual pesquisa no momento em que a transcrição de falas oriundas do senso comum cumpre uma função semelhante à fotografia exemplificada por Hobsbawm. As falas são recortes, são fotografias, têm embutidas cenas, discursos e orientações, todos capazes de simular em miniatura um contexto histórico mais vasto. O que se intenciona aqui é delinear este trajeto de modo a compreender os componentes desta vasta esfera social que se impregnam nas significações indicadas pelo recorte das falas transcritas.

Se a escola é o meio pelo qual, segundo a primeira transcrição das entrevistas, é possível conquistar “oportunidades de trabalho”, este papel é concebido porque se apresenta vinculada a trâmites históricos que conduziram o entrevistado a esse raciocínio. Na segunda transcrição, a escola se apresenta como o meio pelo qual “as portas se abrem” e, certamente, estas “portas” representam, muito abstratamente, a lógica compreendida pelo trabalhador sobre a função da escolarização nos dias atuais. É interessante chamar a atenção para o fato de que o senso comum, nítido no discurso dos entrevistados, se encontra permeado de uma trama de relações sociais, cujo arranjo total se assenta sobre uma esfera larga, capaz de revelar a ideologia orientadora do sistema atual.

A partir desta constatação, deve-se conjecturar que por mais que determinados sentidos se constituam inteiramente individuais, estes, na verdade, se encontram inscritos numa extensa trama social, capaz de tornar o indivíduo, sobretudo, um sujeito social e histórico. Diante disso, é possível, então, conectar o fragmento das falas dos sujeitos ao contexto histórico que os cerca, o que torna os relatos réplicas do cenário histórico atual.

Também partindo de um exemplo distinto sucedido na Europa a respeito da vida de duas crianças separadas por infortúnios outros, Hobsbawm frisa:

Mas para elas, essas lembranças representam apenas tênues fios de seda como teias de aranha a atravessar o imenso espaço de quase setenta anos de vidas inteiramente separadas e absolutamente desligadas, sem nem sequer um instante de pensamento consciente de uma a respeito da outra. O que aproxima essas vidas é a extraordinária experiência de europeus que vieram ao longo do século XX. Uma infância comum redescoberta e uma retomada de contato na velhice dramatizam, mas não criam, a imagem de nosso tempo. (HOBSBAWM, 2002, p. 20).

As experiências, o senso comum, as lembranças, bem como as memórias, são elementos compartilhados socialmente e, embora se mostrem propriamente originais, na verdade importam caracteres através das relações sociais. Nesse sentido, deve-se considerar o entrelaçamento da vida pessoal com a época em que vive o indivíduo e, nesse processo, o pesquisador circunscreve todos os relatos em uma perspectiva histórica.

Não a história do mundo ilustrada pelas experiências de um indivíduo, mas a história do mundo dando forma a essa experiência, ou melhor, oferecendo uma gama de escolhas cambiantes, mas limitadas, com as quais, adaptando a frase de Karl Marx, “os homens fazem (suas vidas), mas não (as) fazem como desejam, não (as) fazem nas circunstâncias escolhidas por eles, e sim nas circunstâncias diretamente encontradas, proporcionadas e transmitidas pelo passado”, poder-se-ia acrescentar: e pelo mundo à volta delas. (HOBSBAWM, 2002, p. 11-12).

O caminho aqui desenhado não se figura numa tentativa de ignorar a individualidade dos relatos, mas busca-se compreender a vinculação dos mesmos com um plano mais extenso de análise, onde repousam tais individualidades. A memória, neste sentido, apresenta seu elemento coletivo, sua porção compartilhada socialmente, onde a somatória das muitas individualidades se complementa.

Mas não apenas um velho historiador tem o passado como parte de seu presente permanente. Em vastas extensões do globo todas as pessoas de determinada idade, independentemente de origens e histórias pessoais, passaram pelas mesmas experiências centrais. Foram experiências que nos marcaram a todos, em certa medida da mesma forma. (HOBSBAWM, 1997, p. 14).

O objetivo desta primeira etapa do capítulo foi justificar ao leitor a relevância social dos relatos que utilizamos no presente trabalho, enfatizando o quanto os sujeitos são permeáveis aos significados herdados e socialmente construídos. Portanto, os textos que se seguem têm por objetivo analisar mais precisamente os relatos adquiridos pelas entrevistas incorporando-os à base teórica que alicerçou a investigação. Assim, os textos seguintes mesclam a análise teórica com o senso comum presente no discurso do aluno-trabalhador, o que permite, por sua vez, inferir palavras conclusivas acerca das representações presentes nos sujeitos envolvidos com a escola noturna.

5.2 A memória do trabalho: abordagens na prática do ensino noturno

Debruçar sobre a realidade da escola noturna de ensino médio que estamos analisando, significa gerar diálogos com a caótica proximidade estabelecida entre escola e trabalho. Caótica porque, muito embora seja respaldada em lei¹⁴, a escola noturna põe o mundo do trabalho¹⁵ em pauta de discussões sob uma aparência negativa, transpondo a

¹⁴De acordo com o parágrafo 2º da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Cabe elucidar que a lei não deixa claro o meio pelo qual o trabalho ingressa na prática escolar. O vínculo aqui pode ser interpretado tanto como mecanismo meramente ordenador da *práxis* pedagógica, ou o trabalho assumindo mais profundamente um sentido de princípio educativo. A “vinculação” mencionada pela lei fica exposta a doutrinações múltiplas capazes de regimentar o trabalho puramente enquanto limitador da atuação escolar, basicamente como balizador da organização pedagógica.

¹⁵ É imprescindível sublinhar a ambivalência contida na expressão *trabalho*. Embora a perspectiva marxista aborde a categoria trabalho sob um ponto de vista ontológico, como essência do próprio ser humano, o senso comum, extraído do universo de pesquisa, aborda trabalho meramente como atividade passível de remuneração. Esta distorção de sentidos é fruto da própria sociedade de classes, que tem relegado o trabalho à condição de sobrevivência material dos sujeitos, como ação agonizante em que os menos favorecidos necessitam se submeter precariamente de modo a garantir a sobrevivência. Discutindo sobre a gênese dessa contradição entre os conceitos de trabalho, emprego e mercado de trabalho, Silva (2009) remonta ao século XVIII, quando no auge da Revolução Industrial, preconizou-se a ética protestante que entendia o trabalho como instrumento de honra e mérito no sistema. A burguesia disseminou esta concepção numa tentativa de desvincular a sociedade de uma ideia degradante de trabalho como muito se preconizou em eras que antecederam o advento capitalista. No caso brasileiro, os esforços foram enfáticos no período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, quando, na ocasião, as mudanças nas representações sobre trabalho adentraram em dimensões políticas, culturais, sociais e econômicas. Foram divulgadas ideias sobre o trabalho como “elemento ordenador da sociedade em que o cidadão receberia da sociedade proteção, liberdade, direitos individuais e honra, em troca de oferecer à sociedade empenho em seu trabalho [...]. Quanto mais dedicado fosse o indivíduo ao seu trabalho, mais atributos morais ele obteria” (SILVA, 2009, p. 146). Essa ideia também será reforçada pelo governo Vargas, num período em que os cidadãos foram recrutados com vistas a um suposto crescimento coletivo justificado pelo desenvolvimentismo, momento este em que a “vadiagem” deveria ser banida da prática social. Em suma, o que se nota é que mediante esse arcabouço ideológico, o ato de trabalhar vai adquirindo uma conotação cada vez mais missionária com vistas à “ordem social”, perdendo o sentido de “ganha pão” para adquirir um significado moralizante e civilizatório equalizado ao padrão comportamental projetado pela burguesia. Assim, “a sociedade salarial enquanto ‘missão civilizatória do capital’, entendida como a resultante da integração do capital com o trabalho, transformou o trabalho em emprego” (SILVA, 2009, p. 144). Para os sujeitos nascidos nesse sistema, diferenciar conceitos de trabalho, emprego e mercado de trabalho não é simples tarefa, uma vez que, na ótica do senso comum, falar de trabalho é necessariamente falar de obrigação e renda. Tal fato se justifica porque historicamente, no sistema capitalista, cria-se o que Silva (2009) define como “cultura do trabalho”, ou seja, a disseminação de ideias vinculadas ao ideário das elites capazes de fazer uso do trabalho como elemento disciplinador e normatizador da “ordem social”. A grande confusão conceitual entre as categorias aqui debatidas se tornou altamente nítida no campo empírico de investigação. Os sujeitos analisados entendiam trabalho e emprego como sinônimos e, para redigir os textos subsequentes, alguns esclarecimentos conceituais se fazem necessários. Kuenzer (2002) prefere fazer uso da expressão “mundo do trabalho” ao incluir “tanto as atividades materiais, produtivas, quanto todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida” (KUENZER, 2002, p. 78). A autora compreende o mundo do trabalho na sua historicidade, aglutinando tanto o significado criador do trabalho que anima e enobrece o homem, como também sua porção aviltante, que aliena os sujeitos e degrada sua prática social. Kuenzer utiliza “mundo do trabalho” para expressar a conotação econômica e também social (cultural, política e educacional) que envolve as relações traçadas entre trabalhadores e seu trabalho. Nesta dissertação, optamos por fazer uso de “cultura do trabalho” para definir toda a conotação social adquirida historicamente no curso capitalista e sinalizada ideologicamente pelo projeto burguês, fato

realidade do trabalhador apenas como meio de adaptação da prática escolar à “lastimável” realidade de envolvimento precoce do aluno com a extensa jornada de trabalho. Por outro lado, pode-se conferir que tal postura acaba ignorando os conhecimentos produzidos e apropriados no processo produtivo, o que subestima as experiências dos alunos e impede que sua prática social sirva de subsídios à prática pedagógica.

A escola noturna considera que seus alunos são trabalhadores (realidade nítida na quase totalidade do universo pesquisado) quando usa a jornada de trabalho como justificativa para se fazer mais tolerante em relação aos prazos de entrega das atividades escolares, mais permissiva quanto ao cumprimento dos horários de aulas e quanto aos conteúdos estabelecidos pelo programa. Esta prática tem como justificativa a pretensão de manter o aluno na escola, uma vez que, no discurso dos professores entrevistados, após uma jornada vasta de trabalho, os estudantes só não evadem se as aulas forem ministradas em “condições mais brandas”.

Inevitavelmente, o funcionamento da escola no turno da noite é estreitamente relacionado com a realidade das novas formas de intensificação do trabalho (em sua feição formal ou informal, precarizado ou autônomo). Esta realidade materializa um paradoxo externo às escolas, típico de países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, onde as circunstâncias forçam o jovem a assumir a atividade assalariada, fazendo-se necessário, muitas vezes, priorizá-la em detrimento dos estudos.

No decorrer da década de 1990, uma situação dúbia permeia o sentido que o ensino médio noturno vai assumindo para os alunos. Se, por um lado, foi disseminada a necessidade da escolarização enquanto via única à mobilidade social, reforçando um pretexto neoliberal para justificar a realidade de baixo desempenho econômico do Brasil; por outro lado, as próprias políticas públicas neoliberais foram relativizando o discurso de escola como instituição responsável por viabilizar a empregabilidade. Atualmente, a lógica de inserção no mercado se assenta em componentes outros que contribuem para tornar o indivíduo empregável, sinalizando a meritocracia da empregabilidade para além da formação no ensino médio. Este sentido difuso se mantém disseminado entre os alunos-trabalhadores que, impelidos a frequentarem a escola, nem sempre têm clara definição sobre as possibilidades que a escolarização pode lhes ofertar.

que resultou em frequentes confusões entre as categorias *trabalho* e *emprego*. Fazemos uso também da expressão “mundo do trabalho” como meio de englobar os aspectos econômicos e sociais da categoria trabalho.

É preciso sublinhar que a escola é parte do projeto de vida dos trabalhadores que insistem na educação e, certamente, também das famílias, que socialmente compartilham um sentido de educação como parte imprescindível à formação social do sujeito.

Em estudo sobre as representações sociais formuladas por estudantes do ensino médio, Franco e Novaes (2001) constataram que essas representações são compostas de elementos advindos da prática social que historicamente vão se configurando em meio à humanidade e se generalizam na linguagem. Para os autores, as representações são “uma réplica interiorizada da ação”.

Consideramos que as representações sociais são comportamentos em miniatura que apresentam um caráter preditivo, ou seja, permitem, a partir do que o indivíduo diz, inferir suas concepções de mundo e, também, deduzir sua orientação para ação. Daí a importância de se conhecer o aluno não somente pelas suas condições de subsistência ou de sua situação ocupacional. É preciso ampliar esse conhecimento pela compreensão de que são seres históricos, inseridos em uma determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldades variadas e distintos níveis de apreensão crítica da realidade. (FRANCO; NOVAES, 2001, p. 4).

É viável salientar o quanto é limitado fazer uso das “condições de subsistência ou situação ocupacional” como meio de se conhecer os sujeitos que frequentam a escola. Para entender as motivações, expectativas e significados assumidos pela escola para o trabalhador, é imprescindível investigar as representações que lhe servem de “réplica da ação”. Ao observar o sacrifício despendido pelo aluno-trabalhador que insiste na escolarização, mesmo após uma longa jornada de trabalho diurno, há que se buscar no exercício de suas práticas sociais as reais motivações que o impelem à escola.

É exatamente neste ponto que entendemos a extrema pertinência das discussões em torno da memória. Se considerarmos que as representações sociais são “guias para a ação” e se concebermos que estas representações se vinculam a práticas sociais manifestas por “seres históricos”, logo, a memória herdada se faz condizente com a investigação aqui desenvolvida.

Pretendemos ressaltar que os estudos da memória podem se tornar fundamentais para a análise do currículo escolar, para as discussões nos espaços acadêmicos e políticos, como uma reivindicação de revisão de experiências de grupos, de fatos e acontecimentos de práticas culturais que coloquem em evidência as “memórias de experiências” e os sentidos de seus usos por uma dada lógica societária. (MAGALHÃES et al., 2009, p. 110-111).

No relato dos alunos entrevistados, havia uma insistente busca por apresentar referenciais familiares como motivação aos estudos. Mencionavam-se sujeitos que vivenciaram outros contextos históricos e significados distintos da educação para os alunos na atualidade. Pelo elevado grau de afetividade com os antecessores (SÁ, 2007), os entrevistados demonstram em seu discurso uma identidade¹⁶ significativa com o conteúdo dos seus relatos, fato este que confirma o quanto “a escola se baseia em significados de um passado mitificado em torno da nossa população [...] e como determinadas memórias foram [...] se tornando componentes culturais e artificiais necessários à manutenção do *status quo* de nossa sociedade” (MAGALHÃES et al., 2009, p. 110).

Alguns relatos confirmam o discutido no parágrafo anterior:

Lembro que meus pais me levavam à escola e diziam que eu deveria passar por isso para crescer na vida. (Alessandro, 19 anos).

Eu estudava porque minha avó dizia que sem estudos não somos nada. Tive de abandonar por causa do trabalho e hoje vejo que ela estava certa. (Jorge, 34 anos).

Educação é tudo na vida da gente. Ouço isso desde nova e hoje digo o mesmo para meu filho. (Sara, 40 anos).

É bastante expressiva a presença das relações sociais, especialmente familiares, na construção das representações desses alunos. Fica mais clara ainda na última fala a propriedade da memória em perpassar gerações. As falas recortadas apenas corroboram o que mencionamos no marco teórico, especialmente no que tange à constatação de que “aunque nuestro mundo está restringido a experiencias presentes, algunas de las experiencias actuales que el entorno produce son susceptibles de actuar como significantes de acontecimientos del pasado” (ROSA et al., 2000, p.43).

A dimensão familiar é marcante nas falas dos entrevistados:

¹⁶ Ao fazer uso da expressão identidade, utilizamos a concepção de Stuart Hall. O autor salienta que a identidade é um mecanismo que costura o sujeito à estrutura. Acrescenta que a identidade “preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público.” (HALL, 2006, p. 11). A compreensão das análises em torno da identidade permite compreender também a forma como o mundo que nos circunda é apreendido, bem como o meio pelo qual “internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, [contribuindo] para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural.” (HALL, 2006, p. 12).

Eu me lembro de quando meu pai me levava para a escola e dizia que por ela eu cresceria e traria orgulho à minha família. Naquela época, eu tinha certeza que pela educação, tudo poderia melhorar. (Amanda, 26 anos).

Meus pais sempre contavam histórias sobre a época deles. Eles não tinham livros, cadernos, o acesso à escola era ruim e diziam que hoje todos os jovens têm sorte porque a educação é boa e acessível. Diziam que eu poderia viver bem melhor do que eles pelo privilégio de frequentar a escola que eles não tiveram. (Jorge, 34 anos).

Minha mãe não pôde estudar muito, mas ela fazia questão de me levar para escola, sempre olhou os boletins, sempre foi para as reuniões de pais. Para ela, fazer este esforço e sempre me acompanhar era para que eu não tivesse a vida difícil que ela teve. Para minha família, estudar sempre foi muito importante. (Alessandro, 19 anos).

Para minha família, a educação da escola era parte mais importante na minha vida. Meus pais sempre me disseram para respeitar os professores, para me comportar bem na escola, porque só assim eu seria alguém na vida, só assim eu subiria de vida. É obedecendo que a gente aprende e cresce, né? (Maria, 27 anos).

Como se notou, os alunos acionam a esfera familiar como meio de justificar o sentido assumido pela escola. A educação denota até mesmo um cunho moral e tradicional, coextensivo da dimensão familiar. Pelas relações afetivas, os sujeitos conservam estas significações (ROSA et al., 2000), afinal são indivíduos que tiveram suas famílias como primeira e mais sólida referência moral. Tais concepções denotaram um caráter afetivo e permeado pela transmissão de um modelo educacional. Assim, os indivíduos herdaram concepções, sem necessariamente lhes atribuir juízo, mas reproduzindo e orientando suas ações.

Una comunidad que desarrolla una tradición común, por su constitución desarrolla una considerable homogeneidad de carácter. Éste es precisamente el tipo de grupo en el que los sentimientos, una vez establecidos, pueden fácilmente transmitirse de persona a persona, generación tras generación. Es a esto a lo que en una parte muy importante se debe la persistencia de los significados. (BARTLETT *apud* ROSA et al., 2000, p. 80).

Também associado à esfera familiar, o curso da presente investigação nos sugeriu a abordagem sobre a influência da mídia na formulação das representações sociais compartilhadas dentro da família. Tal fato nos surpreendeu porque não tínhamos nos atentado para a importância da mídia para a construção dos significados das massas acerca de sua

própria prática social. Foram os relatos que, associados ao marco teórico, nos conduziram a este caminho de análise.

Eu me lembro de quando eu era jovem, meu pai fazia questão que eu assistisse o ‘Aqui e Agora’. Era nesse jornal que a gente via os traficantes, bandidos, assassinos sendo presos e humilhados. [...] Minha família estava toda na sala e sempre recebíamos a lição de sempre ser alguém na vida. Afinal, estudando, trabalhando honestamente eram os caminhos que fariam todos se orgulharem. (Márcia, 31 anos).

Por que estudar? Simples! Porque eu não quero ser como esses bandidos que a gente vê na televisão. (Henrique, 24 anos).

A mídia vai exercendo uma função preponderante na disseminação de valores, contribuindo significativamente para a manutenção de representações acerca da importância da educação e sua vinculação com a “honra” e com o “*status* social”.

No que se refere à objetivação [das representações sociais], em vez de buscar pesquisá-la junto a sujeitos específicos do grupo estudado, talvez seja mais viável tentar evidenciá-la nos meios de comunicação de massa. Além de constituírem importantes fontes de formação das representações no mundo contemporâneo, é neles – na televisão em especial – que melhor se configura a tendência à concretização das ideias em imagens. (SÁ, 1998, p. 71).

O autor chama a atenção também para a quantidade de informações acerca de dado objeto, bem como os veículos pelos quais esses conhecimentos chegam ao sujeito. O grau de interesse despertado no grupo, a partir desses elementos, pode interferir substancialmente tanto no conteúdo como na estrutura da representação social (SÁ, 1998).

Assim, ao instituir a educação como ferramenta significativa para a ascensão salarial e social, a mídia fomenta uma representação social de acordo com esta concepção. Em suma, a memória herdada pode encontrar apoio também no discurso propagado pela mídia, sendo que “los medios de comunicación de masas son hoy extremamente relevantes: estos funcionan como agencias de difusión de conocimientos de segunda mano sobre el pasado que vienen a estructurar una ‘memoria pública’” (ORTEGA *apud* JEDLOWSKI, 2000, p. 129).

Os meios de comunicação aqui foram considerados por terem se tornado parte expressiva das práticas sociais. Na atualidade, o discurso dos sujeitos contém elementos

oriundos do discurso midiático, que parece ter ingressado contundentemente nas visões de mundo da população.

É quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas. Os meios de comunicação de massa, particularmente, têm sido um objeto de investigação para a teoria [das representações sociais]. Em sociedades cada vez mais complexas, onde a comunicação cotidiana é em grande parte mediada pelos canais de comunicação de massa, representações e símbolos tornam-se a própria substância sobre as quais ações são definidas e o poder é – ou não – exercido (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p. 20).

Evidentemente, com essa constatação, não queremos concordar com a ideia de que o indivíduo seja uma *tabula rasa* ou um mero substrato passivo de suas relações familiares e/ou sociais. Alguns entrevistados apontaram a mídia como porção de suas práticas sociais, e não como vetor exclusivo da formulação de seus conceitos. O que estamos afirmando é que, depois da esfera familiar e todos os valores herdados pela prática dentro deste espaço, as práticas sociais fora de casa vão se concatenando com os valores herdados, e é esta mescla que torna as representações sociais dos indivíduos “irrepetíveis”.

Ao criar novas referências fora do espaço familiar, os sujeitos dialogam os significados herdados com as representações dos outros, algumas que rechaçam os significados preexistentes, outras que as corroboram. Nessa relação de diálogo entre o “eu” e a prática social, o sujeito vai lendo e relendo o seu mundo, com mediação de representações herdadas através da memória.

[...] tanto individuos como grupos piensan por sí mismos, produciendo y comunicándose incesantemente sus representaciones y las soluciones a las cuestiones que se plantean a sí mismos; produciendo en sus conversaciones y tertulias sus propias filosofías no-oficiales que tienen un impacto decisivo en sus relaciones sociales [...]. Los acontecimientos, las ciencias y las ideologías, simplemente les suministran ‘alimento para el pensamiento’” (ROSA et al., 2000, p. 72).

Na prática social, as pessoas confrontam permanentemente o “caráter” herdado com o “caráter” presente nos espaços de vivência externos à família. A escola, por exemplo, é um espaço onde os significados herdados são continuamente ressignificados através da dimensão social da educação. A memória, portanto, dialoga as representações do passado com as representações do presente, formando um todo correlato entre o ontem e o hoje.

Los nuevos elementos con que se entra en contacto se adhieren a este modelo y se mezclan con él; de esta manera, cada experiencia se incorpora a una realidad predeterminada por convenciones, que claramente define sus límites, distingue lo significativo de lo no significativo y relaciona la parte con el todo, asignando a cada individuo a una categoría distinta. (ROSA et al., 2000, p. 73).

Certamente, novas significações são agregadas à memória herdada, porém cabe salientar o quanto significados, adquiridos em outros contextos, interferem na construção das representações do indivíduo. Assim, por mais individuais que possam parecer, as representações são absolutamente permeáveis aos sentidos socialmente compartilhados e historicamente herdados.

Reconstruir e ativar o passado, inclusive o ainda recente, por meio da “memória coletiva” de experiências que estão escritas ou inscritas nas relações sociais, para restituir o sentido da escola, da sociedade, o seu presente e seu futuro, significa, entre outros aspectos, instigar a escola, a academia, a revisitar as experiências registradas, seja pelo viés da relação entre história e memória, ou seja, pela sua recuperação sistematizada do ponto de vista científico de muitas fontes documentais escritas ou orais, mas também de reivindicar cotidianamente as experiências e valores, costumes que estão sendo destituídos. (MAGALHÃES et al., 2009, p. 111).

Nesse sentido, “reconstruir o passado” não significa compreender os sujeitos do presente como totalmente manipuláveis pela memória herdada, mas é, sobretudo, compor o hoje em sua relação dialética com elementos do passado que historicamente aportaram no cenário atual. As memórias dialogam com o presente, num processo permanente de ressignificação do objeto contemplado. As palavras seguintes já foram utilizadas neste texto em citação extraída de Hobsbawm (2002), mas é interessante insistir nas ideias contidas no texto como forma de ratificar a análise.

Os homens fazem a sua própria história, mas não por seu livre arbítrio; não em circunstâncias por eles escolhidas e com as quais se confrontam diretamente. A tradição das gerações passadas impende como um pesadelo sobre o espírito dos vivos. [...] Assim o principiante que está a aprender uma nova língua a traduz para a sua língua-mãe: só se pode dizer que penetrou o espírito da nova língua e é capaz de se exprimir livremente nela quando sabe manipulá-la sem referência à antiga e quando esquece a sua língua original ao utilizar a nova. (MARX *apud* FENTRESS; WICKHAM, 1992, p. 157).

Esse processo de ressignificação ou tradução insere os sujeitos numa relação dialética com as memórias herdadas, reforçando o diálogo contínuo do hoje com os elementos passados que mantêm refrações projetadas nas práticas sociais da atualidade. Tal realidade muito se relaciona com o mecanismo do “fio de continuidade” (HALBWACHS, 2006) na circulação de significados e ideologias no transcurso da história humana.

Os relatos dos alunos, muito sutilmente, apresentam a ressignificação como concílio entre o que foi herdado e o que é continuamente construído na prática social. Entendemos que, nesse processo, o aluno-trabalhador constrói seu senso de identidade, somando o seu “eu herdado” ao seu “eu construído”. Portanto, ao representar a escola, esse sujeito considera os significados contidos nos discursos daqueles que compuseram suas relações sociais e, simultaneamente, agrega valores extraídos do seu cotidiano de envolvimento com a escola.

Para mim a escola une o útil ao agradável. É útil porque a gente vai fazendo o futuro aqui dentro e é agradável porque faço amigos, converso com meus conhecidos e ‘batemos resenha’ enquanto aprendemos (Mateus, 25 anos).

Tudo bem que a escola é importante para melhorar de vida, como diria minha mãe, mas também é importante para a vida social, a gente vai fazendo amizades, que é sempre bom (Henrique, 24 anos).

Eu trabalho o dia todo e não tenho tempo de me atualizar. Daí, venho para a escola e tenho a oportunidade de me atualizar ouvindo os meus professores e conversando com os colegas (Paulo, 22 anos).

Os alunos entrevistados parecem conciliar a função “formativa” da escola, obtida pelas relações com “os mais velhos”, com um sentido novo aqui agregado: a socialização. Para os entrevistados, a escola permite o concílio do “fazer o futuro” com o “fazer-se sujeito” pela socialização. Enquanto o cotidiano destes trabalhadores é permeado pela baixa remuneração e pelos problemas decorrentes da precarização do trabalho, é também esta face cruel da prática social que se manifesta como ponto de intersecção que une os alunos-trabalhadores. Se, na prática social destes sujeitos, o trabalho redundava num estado de subjugação à ordem capitalista vigente, é na escola que tais componentes vão se manifestando pelo viés da identidade e da sociabilidade. Além da formação, a escola se apresenta para esses trabalhadores como importante espaço de compartilhamento e construção de identidades.

Dentro dessa discussão, retornamos às noções sobre memória herdada como porção constituinte do senso de identidade do sujeito e parte fundante do “meu eu interior” costurado à estrutura social. Se pudéssemos fazer uso de uma fórmula simbólica, objetivamente diríamos que a identidade é a soma da memória herdada com as releituras que o sujeito faz do seu mundo, tudo isso envolto pelas relações sociais.

Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. Aqui o sentimento de identidade está sendo tomado no seu sentido mais superficial, mas que nos basta no momento, que é o sentido da imagem de si, para si e para os outros. Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros (POLLAK, 1992, p. 4).

A memória permite ao sujeito conceber o senso de unidade que, quando irrompido, pode ocasionar até mesmo fenômenos patológicos (POLLAK, 1992). Logo, pode-se concluir que “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p. 5). Ou, em outras palavras: “los grupos, al igual que los individuos, utilizan los recuerdos para fines identitarios, lo que hace que en ocasiones su memoria se vea distorsionada para mantener una buena imagen de sí mismos” (ROSA et al., 2000, p. 70).

O aluno-trabalhador acrescenta o fator “sociabilidade” – utilizando-o com outros termos – à memória herdada, que atribui consensual importância à escolarização. O sujeito escreve sua releitura sobre as bases sedimentadas nas relações sociais. O primeiro ato não invalida o segundo, pois nas falas ficam claras as tentativas de conciliar o “ser alguém na vida” com o “fazer amigos”.

Daqui dois anos eu estou me formando. Vai ser bom porque estarei formado e poderei ter novas oportunidades, mas vou sentir falta dos meus amigos e das pessoas que sempre conheço aqui (João, 25 anos).

Cada início de ano a gente compra o material escolar, se veste melhor pra vir pra escola. Aqui tenho oportunidade de conhecer novas pessoas e também de crescer como gente (Amanda, 26 anos).

Portanto, chamamos a atenção para o fato de que essas ressignificações elaboradas pelo aluno-trabalhador não extinguem as memórias herdadas, mas apenas lhes acrescentam sentido. As representações destes sujeitos se manifestam como somatória do herdado com o ressignificado.

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo (POLLAK, 1992, p. 5).

Fazemos uso da identidade para compreendermos a memória herdada, conciliando-a com as ressignificações escritas pelos sujeitos, mas também como meio de entender a função estabelecida pelo trabalho dentro da escola. Em observações de campo, bem como através das entrevistas, fica clara a proximidade da escola noturna com o mundo do trabalho, fato que ratifica a base teórica aqui levantada. Contudo, a percepção da realidade das condições de trabalho dos alunos, como componente limitador da prática pedagógica, não se mostrou tão previsível assim. O processo de trabalho, como já mencionado, adentra no espaço escolar de forma paradoxal: ora como elemento limitante da aprendizagem, ora como impulso a manutenção dos estudos.

Embora exista a proximidade entre o mundo do trabalho e a educação, tão nítida no ensino noturno e tão fortemente atrelada à realidade de exclusão e marginalidade da classe trabalhadora, para os alunos o ato de trabalhar nem sempre é interpretado pelo lado da sua negatividade (ABDALA, 2004)

Mesmo com as limitações apontadas pela remuneração precária típica dos serviços de baixa qualificação, é por meio do trabalho que os sujeitos constroem sua identidade e, também por meio deste, constroem seu espaço de existência. O mundo do trabalho, por vezes, marca a superação da adolescência e ilustra o alcance de conquistas substanciais para muitos trabalhadores. Tais sentidos são frequentemente impressos nos significados assumidos pela educação para a classe trabalhadora, que nem sempre se vitimiza pelo seu estado de exploração, mas reafirma em plena tentativa de superar os obstáculos que para eles são ultrapassados através da escolarização. Abdala, em pesquisa sobre o ensino noturno, constata a afirmação aqui levantada, ao afirmar que:

[...] parece muito limitado tentarmos compreender as causas da inserção precoce do jovem no mundo do trabalho somente por meio de sua situação de marginalidade e pobreza. Os dados obtidos parecem indicar que a necessidade de trabalhar não é unicamente uma realidade imposta pelas condições de pobreza das famílias dos sujeitos de nossa pesquisa, mas que essa necessidade constrói-se no próprio processo de socialização do jovem, na afirmação e construção de sua identidade. [...] Para os jovens, ser livre significa ter liberdade para tomar decisões sobre a própria vida, é ter autonomia em fazer uso do dinheiro ganho com seu esforço, de comprar coisas, enfim, de consumir os bens culturais, que os identifiquem como jovens (ABDALA, 2004, p. 53).

Essa realidade foi constatada em meio aos alunos entrevistados do IEED. Existe um sutil constrangimento por parte do aluno-trabalhador dentro da escola.

Eu prefiro estudar à noite porque sou mais velho que a média dos meus colegas da manhã ou tarde. Fico sem jeito de estudar com eles, então prefiro o noturno porque todos são mais adultos. Mateus, (25 anos).

Eu gostaria de me vestir melhor e de frequentar lugares melhores, mas somos trabalhadores e temos de comprar o essencial para sobreviver... Maria, (27 anos).

Essa sensação deriva da baixa remuneração que empurra esses trabalhadores para uma posição marginal na sociedade. Não que a escola constranja ainda mais estes indivíduos, mas é a nítida percepção de que suas limitações financeiras lhes privam de muitos espaços e serviços na sociedade atual. Comumente o aluno-trabalhador que frequenta a escola noturna se depara com outros indivíduos de idade semelhante que já superaram a condição de aluno e hoje integram um patamar diferenciado no mercado de trabalho. Esta comparação inevitável constrange.

Ao entrevistar a aluna Andréia, de 30 anos, obtive a seguinte análise:

[...] se eu tivesse estudado dentro do tempo, estaria aí também, como você.

O relato da entrevistada desnuda a face cruel como o sistema capitalista aporta no espaço escolar. A marginalização praticada pelo sistema é transferida também para o cotidiano da escola, cujo convívio com a exclusão é constante, muito embora a realidade de fracasso seja muitas vezes considerada como fatalidade própria da escola noturna.

Na lógica de funcionamento do sistema, a exclusão é elemento presente em praticamente todas as esferas da sociedade e é frequentemente identificada como

inevitável, como própria de todas as relações sociais. Esta ideia fatalista é parte do projeto burguês de sociedade, cujo princípio se assenta na tentativa de alienar as classes oprimidas, dispersando o foco da luta. Se a exclusão for entendida como efeito fatalista de qualquer relação social, logo não há pelo que guerrear e contra quem resistir.

Os trabalhadores, por sua vez, frequentemente absorvem esse discurso fatalista e o reproduz, fato este que contribui para as significações construídas pelos sujeitos acerca da educação. Mais uma vez, cabe lembrar que as representações formuladas pelo trabalhador sobre a escola são socialmente construídas e se inscrevem numa rede de formulações ideológicas historicamente estabelecidas. Portanto, ao representar o trabalho e a escola, o sujeito absorve o discurso também presente nas massas a este respeito.

Eu estudava dentro da minha idade. Então precisei trabalhar e saí da escola. Mas é isso aí, essas coisas sempre acontecem. Hoje estou lutando para concluir (Augusto, 37 anos).

Eu até tenho vontade de viver só para os estudos, mas não posso deixar de trabalhar, afinal tenho uma filha em casa que depende do meu salário. As coisas na minha família sempre foram assim, difíceis. Nunca pudemos abrir mão do trabalho (Sara, 40 anos).

Eu acho que todos nós passamos por dificuldades. Se a gente não estuda, ficamos para trás (Maria, 27 anos).

Os relatos trazem uma percepção das dificuldades como parte integrante das relações sociais. É como se tais limitações fossem fruto inevitável das próprias condições de existência humana. Não foram verificadas análises conscientes acerca da desigualdade, ao que tudo indica, os entrevistados internalizaram a crueldade oriunda da estratificação social, como salienta o autor:

Em toda sociedade civilizada existem necessariamente duas classes de pessoas: a que tira sua subsistência da força de seus braços e a que vive da renda de suas propriedades ou do produto de funções onde o trabalho do espírito prepondera sobre o trabalho manual. A primeira é a classe operária; a segunda é aquela que eu chamaria a classe erudita. Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas [...]. Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muita coisa a aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Necessitam de um certo tipo de conhecimento que só se pode apreender quando o espírito amadurece e atinge determinado grau de

desenvolvimento. [...] Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade; ninguém está em condições de poder mudá-los (DESTUTT DE TRACY *apud* ZANELLA, 2003, p. 10).

Seguramente o trabalhador não tem ciência das condições externas que lhe conduziram a determinada trajetória de vida, uma vez que insistentemente se culpam pelos descaminhos que assumiram ao priorizar o trabalho em detrimento da escola. Contudo, tais análises inscrevem suas histórias de vida num patamar amplo, capaz de alicerçar a análise aqui esboçada.

O relato de Andréia (30 anos) mostra que existe o constrangimento entre os alunos-trabalhadores e, quando diante do conteudismo apregoado pela escola, tão dissociado do mundo vivenciado no mundo do trabalho, esta sensação constrangedora parece ainda mais notória. A abissal distância entre o conteúdo e os valores da escola, em relação ao mundo real do trabalhador parece lançar em face do aluno sua condição de “ignorante”. Ao propor um conteudismo teórico, desvinculado do mundo do trabalho, a escola constrange o trabalhador, subjugando sua prática e seu cotidiano social como incipientes.

Eu acho que eu e meus colegas, que temos dificuldades de acompanhar os assuntos, estudamos pouco porque o tempo é pequeno. Mas eu sei que se esforçarmos a gente aprende tudo (Jorge, 34 anos).

Como já dissemos, ao mesmo tempo em que a realidade das condições de trabalho se manifesta como parte estruturante da sociedade de classes em seu substrato mais precarizado, também a atividade remunerada do aluno-trabalhador é elemento primordial na sua construção identitária. De forma dúbia, o mundo do trabalho adentra no universo de vivência do aluno-trabalhador, pois, se por um lado existe uma sensação de acanhamento por sua condição social, por outro, a atividade remunerada lhe gera um sentimento de pertencimento e minimamente de inserção social. Assim, entender as representações sociais formuladas pelo aluno-trabalhador sobre a escola solicita recompor os elementos que socialmente constroem a identidade deste sujeito. Relembremos as palavras de Saviani (2007, p. 5) ao enfatizar que “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade”.

O mundo do trabalho, para o aluno-trabalhador, é mais um elemento que o conduz à escola, visto que a escolarização se tornaria um mecanismo de adequação às solicitações do mercado, o que lhe proporcionaria permanência e, senão, ascensões na hierarquia

salarial. As representações sociais do aluno-trabalhador no concernente às relações escola/cultura do trabalho passam por uma questão de construção identitária. São as representações que definem a identidade, tendo um papel relevante “no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros, e, em especial, nos processos de socialização” (ABRIC, 2000, p. 29). Nesse sentido, buscar compreender as representações do aluno-trabalhador redundou na busca por situar esta pesquisa no cerne de suas motivações e da construção de sua identidade: “as representações têm por função situar os indivíduos e os grupos dentro do campo social (permitindo) a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados” (CARUGATI *apud* ABRIC, 2000, p. 29).

Ao afirmar “sou costureira”, “sou cabeleireira”, “sou comerciário” ou “sou eletricista”, o indivíduo se insere como parte do mundo e das relações sociais oriundas da engrenagem econômica. O emprego do verbo “sou” orgulhosamente retira estes trabalhadores da condição de desempregados e os conduz a um patamar de inserção social e, poderíamos dizer, trabalhista. Portanto, ao mesmo tempo em que a cultura do trabalho os faz sentir constrangidos pelo grau de marginalidade típico da profissão executada, é também pelo trabalho que os indivíduos se definem enquanto personagens na vida social.

Reacionamos aqui a discussão proposta por Silva (2009) que chama a atenção para o trabalho no sistema capitalista como ferramenta capaz de autenticar direitos sociais. Essa ideia foi muito difundida com vistas ao combate à “vadiagem” e total disponibilização do povo aos auspiciosos projetos burgueses para a sociedade. O ideário das elites capitalistas reitera “a centralidade do trabalho assalariado, proporcionando-lhe um sentido de organização social, fornecedor de identidade e garantidor da participação social” (SILVA, 2009, p. 144). Nesse discurso, ter um emprego é parte substancial do exercício pleno da cidadania; é poder usufruir de uma condição socialmente “mais digna” e, para os entrevistados, é poder constituir-se como “alguém na vida”.

Sou mecânico, pagam pouco, mas posso existir assim. Meu emprego me permite ter a roupa que visto, me permite ir ao shopping e me ocupa. Não quero nunca ficar sem emprego, isso não é bom pra ninguém (Henrique, 24 anos).

Eu já fiquei desempregado. Foi muito ruim. A gente fica sem dinheiro, da vontade de ocupar o tempo com alguma coisa, mas o pior é se sentir

inútil. As pessoas de hoje valorizam somente quem trabalha, quem tem profissão certa (Paulo, 22 anos).

No geral, os alunos desempregados, quando questionados sobre a profissão que exercem, escreveram nos questionários “serviços gerais”. Uma tentativa de ampliar o leque de possibilidades, sem, contudo, fazer menção do verbo “sou...”. Enquanto trabalhador desempregado, esse aluno ainda não tem a condição de “ser” um profissional específico, mas cabe-lhe recorrer a quaisquer possibilidades de ganhos na remuneração pela informalidade, onde o “estar” na condição de “serviços gerais” significa disponibilizar-se de modo a garantir a sobrevivência.

Assim sendo, ter uma profissão para o aluno-trabalhador é parte do seu sentimento de identidade (SAVIANI, 2007) e, no espaço escolar, as muitas profissões ali representadas dialogam entre si. “Ser” profissional é, portanto, ter uma identidade na prática social e também, como aqui enfocamos, no espaço escolar.

Lembramos que o mundo do trabalho, quando considerado pela organização pedagógica da escola noturna, parece assumir apenas sua vertente de negatividade; parece entrar na escola como vetor de condolência pela condição cruel pela qual se submetem os alunos. O exercício de um trabalho remunerado soa como mecanismo ordenador dos horários, como substância motivadora da tolerância para com estes alunos que parecem não ter condições de acompanhar o mesmo programa aplicado ao período diurno. Evidentemente, estas medidas se mostram apropriadas na tentativa de manter o aluno até o término do ano letivo. Contudo o erro é a sensação conclusiva que estas medidas geram. Ordenar as atividades pedagógicas do período noturno em função da realidade de envolvimento destes alunos com o trabalho remunerado não encerra o papel da escola quanto a esta questão. O que se visualiza é que a escola desconsidera o mundo do trabalho em seu substrato positivo, eliminando-o enquanto meio educativo, o que negligencia o trabalho como meio de sociabilidade e reflexão.

A relação entre o mundo do trabalho e a educação não parece ser tão simplista como frequentemente se julga. Ao contrário do que se demonstra, para o aluno não é regra abordar o trabalho remunerado como mecanismo nefasto que infringe a sua frequência à escola. Como brevemente mencionamos, as entrevistas mostraram que uma atividade remunerada é um dos grandes vetores que motiva a frequência do aluno-trabalhador à escola, uma vez que os entrevistados sempre sinalizaram para o mundo do trabalho quando respondem qualquer questionamento a respeito da escola.

[...] tenho amigos que podem me conseguir empregos que pagam mais, o problema é que não tenho o ensino médio completo (Mateus, 25 anos).

As relações sociais traçadas pelo trabalhador em seu cotidiano profissional o remetem à escola, seja porque passam a ambicionar determinadas vagas de emprego, seja também porque se sentem coagidos a buscarem a escolarização e, assim, se adequarem ao nível educacional daqueles que lhes cercam.

Eu preciso me atualizar para saber conversar com meus colegas de trabalho e com meus patrões (Maria, 27 anos).

Já abandonei a escola para me dedicar só ao trabalho. Hoje eu vejo que quando a gente fala que está estudando, o pessoal do trabalho acredita mais na gente (Márcia, 31 anos).

Em outras palavras, busca-se a escola também para aprimorar a inserção social, não somente para ampliar a margem de influência profissional e, por efeito, ascender na hierarquia salarial, mas também para se tornar melhor referendado enquanto sujeito instruído e capaz de interagir socialmente.

A escola, para o trabalhador, assume um papel não restritamente profissional, mas também social. Há um desejo de fazer-se “interessante” com o uso do conteúdo ministrado no espaço escolar, visto que os professores, para o aluno-trabalhador, representam a fonte quase exclusiva de acesso ao conhecimento científico.

As pessoas da minha família que são melhores de vida são aquelas que puderam estudar. Isso a gente nota na sociedade, é o estudo que permite a gente ser alguém (Maria, 27 anos).

Os parentes do meu esposo são todos estudados. Eu acabo ficando com vergonha por não saber falar com eles. Isso ai me deu vontade de vir à escola para aprender a conversar (Sara, 40 anos).

Cabe sublinhar novamente que fica clara a participação dos vínculos sociais na construção das representações do aluno-trabalhador sobre a escola. Essa mescla entre o individual e o coletivo corrobora para a percepção de que a escola tem um papel atrelado ao mundo do trabalho. Os sujeitos são impelidos à escola porque adotam as representações do grupo social a que pertencem. O discurso de “ser alguém na vida” também é explícito nas análises sobre a educação esboçadas pelo contexto familiar e social. A memória

herdada se torna parte estruturante desse jogo de representações, simplesmente porque permite transitar significados advindos de outros contextos históricos, quando a educação tinha claramente funções equalizadas à cultura do trabalho. Hoje, os alunos-trabalhadores talvez não necessitem de debates aprofundados acerca do tema para compreender a relevância da escola para sua prática social, simplesmente por herdarem uma consensual concepção de escola que lhe contribui para “existir socialmente”.

É a partir dessa constatação que introduzimos a memória herdada. Não que tal componente esteja explícito de forma literal nas palavras dos entrevistados, mas a lógica de funcionamento da memória por tabela (POLLAK, 1992) se demonstra esboçada de forma implícita na estrutura de ideias no conteúdo das entrevistas.

Ao atribuir a função de mobilidade social à escola, concebendo-a enquanto mecanismo capaz de fornecer subsídios que equiparem o aluno às demandas do mercado, o aluno-trabalhador herda uma representação de escola elaborada em contextos históricos distintos. A escola de ensino médio hoje não assume a formação para o mercado, enquanto que o aluno trabalhador insiste nesse atributo. Nesse sentido, as relações sociais contribuem para formar certezas de que, pela escola, “posso ser alguém na vida”, mediante os estudos, “posso ser melhor de vida”.

Embora a escola não exerça a função de formar instantaneamente para o mundo do trabalho, o aluno-trabalhador tem a esperança de que, ao receber o diploma fornecido pela escola, as possibilidades serão outras, o grau de inserção se alargará e, o que mais chama a atenção, nas palavras de Paulo (22 anos):

[...] meu futuro emprego está nisso aqui. (aponta em direção à sua sala de aula).

Existe uma convicção que preza a escola como mecanismo de inclusão (KUENZER, 2005) e enquanto instrumento de integração social (GENTILI, 2008). Representações estas que não carecem de criticidade para existirem; são apenas assimiladas, compartilhadas e socialmente acatadas. Identifica-se com o grupo social e, por efeito, identifica-se com as representações esboçadas por este grupo. Se essas representações foram herdadas pelo trânsito de uma memória constituída em outro contexto histórico, não importa, apenas segue-se o grupo, assume-se o ponto de vista coletivo como se fosse propriamente individual (HALBWACHS, 2006). Algumas narrativas explicitam o que dizemos:

Meus pais sempre me disseram para estudar. Hoje eu sei que eles estavam certos. [...] Agora ouço os professores dizendo o que meus pais dizia. (Sara, 40 anos).

Se não fossem meus pais, eu nunca viria à escola. É chato, não gosto daqui. Mas eu estou aqui porque meus familiares sempre disseram que preciso estudar, sempre concordei com isso e, mesmo não gostando, venho todos os dias (Matheus, 25 anos).

Eu tenho em mim muito do que minha mãe dizia. Ela sempre me alertava sobre a escola, sobre as notas. Uma vez eu desobedecei e parei de estudar. Por isso hoje eu me arrependo. Se eu tivesse feito o que ela me mandava, acho que já estaria formado hoje e com um bom emprego... Mas é isso aí, a gente aprende errando mesmo (Maria, 27 anos).

Abdala faz menção a um vínculo dialético entre o emprego e a educação noturna. Para a autora, o ato de trabalhar pode levar o aluno para dentro da escola, tanto porque a remuneração lhe permite ter acesso a recursos mínimos para tal, como também porque a perspectiva de crescimento impele o jovem a se manter estudando.

Chamo atenção para o fato de que as análises mais frequentes sobre o processo de escolarização dos jovens, filhos de trabalhadores, procuram evidenciar que é a necessidade de trabalhar que os força a abandonar a escola ou impele o seu acesso. Contudo, as estatísticas têm demonstrado que uma parcela cada vez maior de adolescentes tem acesso à escola de nível médio, justamente porque está exercendo uma atividade remunerada. [...] Para o aluno trabalhador da escola noturna, divertimento e estudo são faces de uma mesma moeda, e só podem ser comprados com seu trabalho precoce, que lhes garante comprar suas roupas, seu material escolar, seus passes de ônibus etc (ABDALA, 2004, p. 57).

Portanto, é imprudente compreender o aluno do período noturno somente como aquele que trabalha e que tem limitações profundas capazes de comprometer seu desempenho. Este de fato é, sobretudo, um trabalhador, mas esta condição não inviabiliza o acesso a debates amplos capazes de estender sua margem de atuação social. É somente compreendendo as especificidades deste grupo de alunos, apenas ouvindo-os de modo a conceber suas expectativas sobre a escola, que será possível efetivar uma prática pedagógica capaz de atender às reais necessidades da escola noturna.

O mundo do trabalho não é o inimigo do aluno que frequenta a escola noturna. Entretanto, no discurso dos professores esta ideia parece bastante implícita, uma vez que as causas de abandono, baixo rendimento, dificuldade de aprendizagem sempre aportam no

fato de o aluno ser trabalhador. Segundo os professores, a falta de tempo para a dedicação aos estudos causa a maioria das dificuldades próprias dessa modalidade de ensino e, indiretamente, esta causa se relaciona com o mundo do trabalho. Questionada sobre essa situação, a professora Manoela afirma:

Os alunos chegam cansados, desanimados, depois de um dia longo de exploração no trabalho. Essa realidade se repete no período noturno e nos impede de exigir mais dos alunos. O resultado é que temos de fazer um trabalho 'relax', mais tolerante.

A professora Márcia complementa:

Se exijo dos alunos frequentadores da noite o mesmo que exijo para os alunos do dia, causo um fracasso geral no rendimento.

Questionados sobre as dificuldades que são características da escola noturna, os professores entrevistados, no final das contas, atribuem como causa o mundo do trabalho, seja pelo ingresso precoce no mesmo, seja pela necessidade de priorizá-lo. Fica claro, portanto, que o mundo do trabalho é compreendido como elemento limitador da prática pedagógica, como elemento social externo à escola que incide negativamente sobre ela.

O aluno da noite trabalha e por isso não tem condições de acompanhar o mesmo planejamento do aluno diurno. Aqui à noite nós reavaliamos nosso trabalho e o adequamos para as especificidades do nosso alunado (Professor Paulo).

Na análise dos docentes, é o trabalho remunerado que gera a queda do volume de conteúdos ministrados à noite, fragilizando a frequência dos alunos e corroborando para a permanência desses indivíduos no mesmo patamar de exploração salarial em que se encontram na atualidade.

Afirma o professor André:

Os alunos não têm tempo de estudar porque trabalham durante o dia. Essa realidade atrapalha seu rendimento e dificilmente esse aluno conseguirá entrar num curso mais concorrido na universidade. Provavelmente, ele se manterá na mesma classe social que ocupa.

Essa observação extrai, categoricamente, a cultura do trabalho como ferramenta de análise dentro da escola, extirpando quaisquer possibilidades de considerá-la como objeto de investigação fomentadora da análise crítica. A contradição deixada pelo sistema capitalista, neste caso, não serve como elemento de fomento à resistência, mas se resume a um mero componente da desigualdade capaz de realçar os contornos da exclusão social.

Insurgiram estereótipos consensuais a respeito do aluno da noite numa atitude visivelmente discriminatória, capaz de sonegar da classe trabalhadora um grupo de conteúdos vitais para reflexões a partir de sua própria realidade. É neste sentido que a escola funciona, como mecanismo ideológico de manutenção da ordem burguesa e apaziguamento da consciência dos trabalhadores.

A respeito das relações entre escola e processo produtivo, há muito o que estudar ainda. Poder-se-ia afirmar que, pela rotina escolar, a força de trabalho é preparada para ser “livre” ofertante no mundo da mercadoria. Os alunos saem da escola sem uma qualificação específica, técnica, mas preparados para aprenderem no processo produtivo e para aceitar (no caso dos alunos dos cursos noturnos) uma colocação inferior na hierarquia salarial, pois frequentando cursos “fracos”, foram alunos “fracos”, terão um salário “fraco”. Mas ao mesmo tempo, acreditam que, se continuarem estudando, poderão alcançar um futuro melhor. A nível individual, essa formulação ideológica colabora para a reprodução da força de trabalho e auxilia a reprodução do trabalho coletivo. Essa “cooperação” na reprodução da força de trabalho é realizada não só através do que ela ensina, mas também através do que ela **deixa de ensinar**. Da ótica da escola, o que ela ensina será materializado no diploma, que nem sempre é prova de que se aprendeu realmente, mas condição para ocupar posições na hierarquia salarial (CARVALHO, 2001, p. 16 – grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que as políticas públicas voltadas à educação parecem ampliar sua oferta, visando garantir o acesso de todos à escola, na prática pedagógica voltada aos trabalhadores que frequentam a escola da noite, o sistema parece recuar. E este recuo é bastante sutil, mostra-se nas entrelinhas, tanto pela construção dos estereótipos anteriormente citados, capazes de paralisar uma prática pedagógica voltada às demandas da classe trabalhadora, como também porque existe uma violenta supressão de debates socialmente relevantes aos trabalhadores, banindo da escola o mundo do trabalho como meio educativo, como conceito desencadeador de mobilizações. A voracidade cíclica da exclusão das classes trabalhadoras apenas se reconfigura. Freitag (1979) critica o modelo de educação tecnicista, cuja lógica considerava que os trabalhadores teriam “chances formalmente iguais, mas factualmente inexistentes”; hoje o modelo de educação que temos

sanciona o mesmo paradigma com exatidão, mas sob novos pressupostos. São as velhas formas de exploração, com distintas estratégias de sustento da hegemonia.

5.3 O trabalho e a memória no discurso dos alunos-trabalhadores

A busca pela escolarização, ainda que implique em tão expressivo sacrifício pelos alunos que necessitam trabalhar, também pode ser justificada pelas tentativas dos alunos-trabalhadores em buscarem os requisitos que lhes agreguem possibilidades de ingresso no mundo do trabalho¹⁷. Dessa forma, a escola, muito fragilmente, seria o meio pelo qual tornaria possível ao trabalhador se manter no emprego e, em virtude da elevada competitividade, a escolarização lhe agregaria empregabilidade de modo que, mesmo não adquirindo substanciais ascensões, ao menos sustentaria o pouco que a sua colocação atual no mundo do trabalho lhe garante.

Toda esta debilidade se agrava ainda mais pela fragilidade dos vínculos empregatícios. Segundo estatísticas recentes do IBGE¹⁸, em 2010 50,7% dos trabalhadores tinham carteira assinada, dado este que retraiu quando se compara aos 59,6% verificados em 2009¹⁹. A outra parcela dos trabalhadores não computados nesse índice vive na informalidade ou se emprega por contratos temporários. Esta realidade incomoda os empregados, pois a fragilidade dos vínculos promove a permanente insegurança pelo temor de ser substituído por aqueles que compõem a larga população de desempregados. Agregasse a esta realidade o trato arbitrário dos empregadores, que, cientes das demandas, ampliam cargas horárias, omitem direitos trabalhistas e impõem condições que historicamente foram ratificadas pela política neoliberal e com o consenso do Estado.

¹⁷No universo de pesquisa, ficou constatado que a totalidade dos alunos-trabalhadores entrevistados estão empregados no setor de serviços, com ênfase no comércio e na prestação de serviço temporário em escritórios de empresas vinculadas ao ramo comercial, como contabilidades, empresas de faxina e transporte. Também foram notadas outras profissões como pedreiros, comerciantes, ambulantes, secretárias, domésticas, padeiros, ajudante de obras, etc. Em linguagem economicista, podemos reconhecer que os alunos-trabalhadores, em sua totalidade, se vinculam ao setor terciário, setor típico de áreas urbanas de países em desenvolvimento como o Brasil, que têm convivido com a débil capacidade de absorção da demanda de trabalhadores direcionados a este setor, resultando num inchaço, caracterizado pela precarização. A instabilidade nos vínculos empregatícios, os baixos salários e a elevada carga horária foram sinalizados pelos alunos-trabalhadores entrevistados, como maior motivação para a frequência na escola, visto que, nesse discurso, a escola serviria como mecanismo de mobilidade e superação da opressão nítida no emprego no mundo do trabalho.

¹⁸ Dados referentes ao período de 2010, extraídos de <<http://g1.globo.com/economia-e-negocios/noticia/2010/04/ibge-507-dos-trabalhadores-tem-carteira-assinada.html>> Acesso em 23 de março de 2011.

¹⁹ Dado extraído de <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708> Acesso em 23 de março de 2011.

Os alunos-trabalhadores entrevistados convivem diretamente com essa realidade. Existe o medo constante de perder o emprego. Ao menor sinal de que a frequência à escola estaria atrapalhando a vida profissional, evadem da escola.

Os professores confirmam tal fato, salienta o professor Daniel:

Tenho de adequar o meu programa de acordo com as necessidades do aluno, pois, se aplico uma prova, tenho de flexibilizar a nota devido à dificuldade deste aluno em frequentar a escola em horários previamente agendados. É preciso considerar que são trabalhadores e precisam de prazos tolerantes para se manterem estudando.

De fato, esta postura é prudente uma vez que a fragilidade dos vínculos empregatícios empurram os trabalhadores à plena aceitação de condições que lhes são impostas arbitrariamente.

Em algumas épocas é difícil frequentar a escola. Nos período de festas comemorativas tenho de sair mais tarde do serviço, pois tenho hora-extra e fico lá até às 20 horas. Se a escola não puder me aceitar assim, vou ter de parar de estudar (Jorge, 34 anos).

O relato é evidência da necessidade de ter o mundo do trabalho como prioridade, já que, da forma como narrado pela maioria, escola e mundo de trabalho se contrapõem e frequentemente são postos como antíteses, como inconciliáveis. Tal fato fica evidente, seja quando os entrevistados abordam o mundo do trabalho como meio de afirmar seu senso de identidade, mencionando-o como forma de inserção social, seja como elemento limitador de sua própria existência. No discurso do trabalhador, seu envolvimento com a cultura do trabalho demonstra faces paradoxais que são próprias do sistema capitalista: ora como veículo de identidade social, ora como causador da marginalidade, baixa remuneração e exclusão.

Esses elementos, somados, precipitam no espaço escolar e chegam à ciência dos gestores e docentes. Fato que, como já discorrido, faz gerar todo um sentimento de condolência, motivando uma atenção especial capaz de promover “regalias” para com este grupo de educandos. Esta postura mascara uma ideologia discriminatória que justifica a realidade, não pela excludente estratificação social, mas pela ingenuidade em supor que são as longas jornadas de trabalho que determinam o baixo rendimento e a desmotivação na escola. Portando um sentimento de autopiedade, o aluno, por sua vez, assume seu papel

de debilitado pelo contexto extraclasse, o que amplia a tolerância na escola com a sua “debilidade intelectual”, reforçando o implícito preconceito de que aquele estudante, por ser trabalhador assalariado, possui um potencial intelectual raso.

Os professores entrevistados, em sua totalidade, demonstram concordância com os alunos quanto à importância da escola para o mundo do trabalho²⁰. O desenvolvimento desta pesquisa nos fez levantar a suposição de que também os professores herdaram uma memória que vincula a escola a uma cultura do trabalho segundo contextos históricos anteriores.

Nas palavras do professor, a escola é imprescindível para o atendimento das demandas visíveis do trabalho, porém, os docentes entrevistados pareciam relativizar esta função quando questionados sobre o formato de suas aulas e a contribuição das mesmas para o mundo do trabalho. Em outras palavras, havia um posicionamento contundente de que a escola é um mecanismo de integração da sociedade ao trabalho, porém, não havia uma defesa clara deste posicionamento quanto à operacionalização da ideia dentro do cotidiano de aprendizagem. Nesse sentido, também o discurso dos professores apresentou uma sutil assimetria entre a representação pessoal sobre a escola, quanto ao mundo do trabalho, e o arranjo de conteúdos cotidianamente ministrados.

Deve-se deixar claro que esta observação não intenta questionar a atuação docente, muito menos compreender este fato como distorção do sistema educacional – posicionamento este que demandaria outra pesquisa –, mas intenciona-se acrescentar subsídios aos direcionamentos apontados por esta pesquisa, que busca desvendar a memória presente na escola noturna.

[...] a escola tem uma importância fundamental para o mercado de trabalho, tanto porque o aluno aprende aqui conteúdos vitais para o exercício da profissão, como também porque aqui são ensinados valores importantes para a vida em sociedade (Professora Sandra).

As palavras da professora Sandra se repetem²¹ no discurso de todos os demais professores entrevistados, com algumas leves mudanças de expressões. Resumidamente, a

²⁰ Na ótica dos professores entrevistados, trabalho e emprego redundam na mesma coisa. Não ocorreu a percepção do trabalho dentro de um ponto de vista ontológico. Os docentes parecem reproduzir a ideia distorcida de que trabalho denota salário, obrigatoriedade e submissão.

²¹ A abordagem de Abric (2000) sobre as representações sociais não encontram espaço privilegiado neste trabalho, visto que partimos de uma abordagem diferenciada a respeito do assunto. Entretanto, expondo essa temática, o autor faz uso do conceito de “núcleo central”, entendido como representações que tendem a se repetir no curso da pesquisa de campo. No ato das entrevistas, o investigador nota que determinadas

ideia é de que a escola contribui, tanto no aspecto social quanto no sentido profissional, para o mundo do trabalho. Mas, como já foi frisado, o sentido profissional do ensino médio regular não fica claro no momento em que o professor demonstra incertezas a este respeito no *corpus* de conteúdos programados na disciplina sob sua responsabilidade.

Eu creio que a importância da escola para o mundo do trabalho ocorre de forma indireta. Meu trabalho com ciências humanas vai contribuir para que este aluno tenha uma postura cidadã mais à frente (Professora Márcia).

O discurso da cidadania ainda se faz muito presente nas colocações dos docentes. Não queremos incorporar a cidadania enquanto parte do objeto pesquisado, mas o que se notou nas falas foi uma subjetivação do termo. Este fato nos leva a visualizar a imprecisão que o vínculo escola e cultura do trabalho se demonstra na ótica dos professores entrevistados.

Em nenhum dos casos, o mundo do trabalho se demonstrou fator gerenciador dos conteúdos ministrados. Os programas de conteúdos escolares parecem se submeter muito mais aos programas que regulamentam competências e habilidades esperadas para as determinadas séries do ensino médio do que às características evidentes no mundo do trabalho, vivenciadas pelo aluno que frequenta a escola da noite. A cultura do trabalho entra de forma muito incipiente, permitindo chegar à conclusão de que, ao contrário do que afirmam os professores entrevistados, a escola não exerce a função profissionalizante, até mesmo porque este papel não é esperado do ensino médio regular.

Nas entrelinhas do discurso dos docentes, a escola tem uma importante função formativa, cuja prática nega tal prioridade. Quando questionada sobre a provável importância da escola para o mundo do trabalho, a professora Manoela afirma:

Claro que é importante. Hoje em dia a educação se faz presente em todos os ramos do trabalho humano.

ideias tendem a encontrar expressiva aceitação em meio aos entrevistados. De modo semelhante, as questões abordadas acerca da relação escola e trabalho encontram intersecções entre os sujeitos analisados, logo, salientamos ao leitor que algumas narrativas e discursos parecerão repetitivos, fato que revela o núcleo das representações que merecem relevo na presente análise. O mesmo pôde ser observado no discurso do aluno, em que ideias como aquelas relacionadas ao “estudo para ser alguém na vida” encontraram espaço privilegiado nos discursos, apresentando-se repetidamente ao que Abric define como “núcleo central” das representações sociais.

Mais à frente, quando questionada sobre sua prática docente e a provável contribuição para o mundo do trabalho, a mesma professora comenta:

Não buscamos saber do aluno o que ele precisa aprender porque temos de dar conta de um planejamento. Existem determinadas competências das quais devo cumprir no meu programa de conteúdos, agora se estas competências estão de acordo com o mundo do trabalho, não sou eu que determino.

A assimetria fica implícita no discurso. Reconhece-se a importância da escola no concernente ao mundo do trabalho, mas, na prática, tal vinculação se dissipa. O que cabe salientar é que tal desproporção de sentidos ocorre porque abarca a ambivalência entre a memória herdada de uma escola vinculada à cultura do trabalho e a atual prática docente. O professor se mostra como parte integrante de representações que perpassam a história e aportam no hoje, regimentando os significados socialmente construídos, que, por outro lado, podem estar dissociados da prática. Não avaliamos se esta relação conflitiva compromete a atividade docente, mas insistimos na ideia de que tal discrepância apenas inscreve o professor como sujeito das relações sociais que enlaçam os muitos cenários da história vivenciada pela educação escolar.

Na sequência de análises, podemos inferir conclusivamente que o professor herda um modelo de escola voltada ao atendimento das requisições do mundo do trabalho. Tal fato não é claramente mencionado pelos entrevistados, mas é componente notório no discurso dos docentes que admitem a escola como elemento de função integradora (GENTILI, 2008) entre a sociedade e o mundo do trabalho, mas cuja prática na sala de aula se demonstra contraposta a essa tarefa. Para ilustrar o que se tem afirmado neste parágrafo, enfocamos os relatos da professora Ana. Quando questionada, a professora salientou o papel da escola como meio de convivência social para os trabalhadores que frequentam seu espaço:

Observe que os alunos se arrumam para virem aqui, eles aqui mostram suas conquistas pela aparência, pelos seus pertences que lhes tem grande significação. [...] Eles compartilham vidas pelas relações sociais aqui na escola.

A escola, nesta concepção, não desempenha apenas o papel formativo, mas também social. No decorrer da entrevista, a professora Ana faz uma pausa e se questiona:

Mas, pensando bem, por que esses trabalhadores querem mesmo concluir o ensino médio? Não seria isso resquício de outro papel atribuído à escola?

Este questionamento tem um importante significado para a pesquisa, uma vez que no emprego da expressão “resquício” pudemos encontrar uma variável fundamental neste objeto de estudo: a memória. A professora entrevistada implantou um vocábulo que sustentou a validação do estudo que desenvolvemos. De fato, o seu questionamento comprovou a pertinência da pergunta de pesquisa que norteou esta investigação. Não que a tenha respondido, mas inseriu no quadro de inquietações daqueles que compõem o campo empírico, uma questão que, a princípio, foi construída no campo teórico.

O termo “resquício” pode também ser utilizado como inter cruzamento das análises aqui discorridas e o marco teórico que anteriormente levantamos. Seja o conceito de “fio da continuidade”, abordado por Halbwachs (2006), seja o “presente contínuo” sugerido por Aróstegui (2004) ou, ainda, a memória como “representação do passado”, segundo Rosa et al (2000). O conceito de “resquício” empregado pela professora corrobora com as opiniões empregadas pelos autores e acrescentam substância ao que dialogamos: os sujeitos (tanto alunos como professores) assumem uma representação social da escola atrelada ao passado. A memória, nesse sentido, tem papel fundamental ao movimentar tais representações do passado, incorporando-as ao presente com elevado teor de veracidade; são “resquícios” de um passado recente, convocado pelo “fio da continuidade”. Como discorrido no referencial teórico desse trabalho, este “fio da continuidade” movimenta “não apenas os fatos, mas os modos de ser e de pensar de outrora que se fixam assim na memória” (HALBWACHS, 2006, p. 85). Nesse sentido, quando o aluno-trabalhador representa a escola sob um olhar atrelado à sua condição econômica, seguramente, a memória convocou os “modos de ser e pensar” constituídos outrora.

Paralelamente a essas observações, notamos que a análise assimétrica entre o papel da escola e sua vinculação com o mundo do trabalho também foi nítida nas observações dos alunos entrevistados. O sacrifício para manter-se estudando é muito grande para os alunos-trabalhadores. Este fato é constatável tanto porque grande parte deles reside em bairros distantes do IEED, como também porque a maioria dos entrevistados sai do trabalho no final da tarde e necessitam se deslocarem diretamente para a escola.

Relembramos as palavras de Franco e Novaes (2001) ao afirmarem que as representações sociais são “orientações para ação” e, no caso específico dos alunos, salienta-se a importância do seu estudo porque amplia as análises sobre os significados formulados pelos sujeitos. Assim, não basta contemplar as condições de subsistências do aluno-trabalhador, é imprescindível compreender os componentes que “orientam sua ação” e tais componentes se integram às representações sociais formuladas pelos sujeitos. Se, para o aluno-trabalhador, estudar representa tamanho sacrifício, insiste-se na escola porque suas representações impelem à sua ação.

Requeremos mais uma vez as discussões erguidas no marco teórico, com as colocações de Jedlowski (2000) ao salientar que é a interação entre os membros do grupo que faz conservar a memória. Tal conservação pode ocorrer com elevado teor identitário, como salientou Rosa et al., fato este que inspira a ação do sujeito. Frequentar a escola, como se tem notado nos relatos, representa sacrifício para os alunos, mas as motivações encontradas nas práticas sociais dos sujeitos inspiram sua ação, mobilizando-os com direção à escola.

Saio do trabalho às 18 horas, gasto vinte minutos para chegar à escola. Se resolvo ir até minha casa, chego somente às 20 horas e perco as primeiras aulas. [...] É cansativo, mas é importante estudar (Alessandro, 19 anos).

Não é fácil estar aqui não. Às vezes tenho vontade de largar tudo mais uma vez, só que tenho de crescer nessa vida, tenho de ser alguém, preciso concluir (Jorge, 34 anos).

As palavras dos alunos revelam que existe uma motivação para tamanho esforço. Muito embora esta motivação não esteja bastante nítida no discurso do aluno-trabalhador, as respostas aos questionamentos subsequentes vão atribuir tal motivação ao mundo do trabalho e à esperança de superação das condições que redundem em melhor qualidade de vida.

No decorrer desta nossa breve experiência como professor da escola noturna, observamos que existe um discurso generalizado por parte do aluno, ratificado no decorrer da aplicação dos instrumentos de pesquisa empírica. Quando indagamos os alunos sobre o porquê estudar, eles costumam reproduzir o discurso: “para ser alguém na vida” ou “para ser alguém, tem de frequentar a escola”, e mais: “sem educação, não somos ninguém”. Se dialogarmos as opiniões dos alunos com os encaminhamentos sociais que a elas se vinculam, atribuindo-lhes valor em função do caráter ideológico que seus discursos

denotam, temos intrigantes reflexões a ser levantadas. É importante compreender o sentido de “alguém” ou, contrariamente, “ninguém” a partir do papel que, para o trabalhador, a escola exerce: podemos deduzir que, nesta concepção, estar fora da formação escolar – logo, incapaz de contribuir para a engrenagem do capital – implica não ser “ninguém”. Efetivamente, existe a ideia de que a educação lhe permita existir socialmente e que, sem ela, o indivíduo se mantém despossuído de relevância no cenário social. Mas, qual é o conceito de existir aqui presente?

Em Marx, faz-se oportuno utilizar o conceito de trabalho e as suposições assentadas no mesmo a respeito da condição para a existência humana. Marx afirma que é pelo trabalho que o homem se constitui; é por este meio que ocorre a “humanização do homem”, sendo-lhe permitido construir seu espaço de atuação. Transpondo essa análise para o conteúdo das observações apontadas pelos alunos anteriormente mencionados, observa-se que materializar-se como “alguém” por intermédio da escola certamente onera, na ótica do trabalhador, as instituições educativas com o papel de formar para o trabalho, quando, na verdade, as reformulações especialmente derivadas das profundas transformações pelas quais passou o mundo do trabalho no último quartel do século XX redesenharam esse quadro. Ao ambicionar fazer-se “alguém na vida”, o aluno intenciona materializar-se como cidadão que se insere ativamente no processo produtivo, atuando no mundo do trabalho e ingresso no público consumidor capaz de fazer circular o fluxo de capital. As experiências vividas pelos alunos, reforçadas por todo o aparato midiático, permanentemente ostentam um padrão de vida teoricamente conquistado por intermédio da cultura do trabalho e, reposicionando a ideologia neoliberal daqueles que estão excluídos deste padrão bem sucedido de vida, o são por incompetência própria, porque não se esforçam suficientemente. A escola, embora não mais assuma a função de formar para o mundo do trabalho, deixa implícita sua utilidade ambígua, onde os agentes motivadores desta instituição mais parecem ser meramente ideológicos, movidos pela tentativa de alienar em prol da aceitação da perversidade de um sistema voltado ao favorecimento das elites em detrimento das maiorias.

É válido acrescentar também as discussões sugestionadas por Silva (2009) acerca da forma como a cultura do trabalho vai sendo redesenhada no Brasil de modo muito ancorado no trâmite político verificado na história. A autora lembra que no auge da Era Vargas havia a propagação de um discurso baseado na ideia de “dignificar” aqueles que se submetiam à cultura do trabalho. Foram institucionalizadas leis com vistas a amparar o

trabalhador, garantindo-lhe direitos por meio da Carteira de Trabalho, como símbolo máximo de ingresso dos cidadãos à sociedade salarial. Como diz a autora, a Carteira de Trabalho se tornou “passaporte para a existência dos indivíduos no mundo de direitos, ultrapassando, em muito, o papel de mero documento comprobatório do percurso do trabalhador no mercado de trabalho” (SILVA, 2009, p. 149). Existir socialmente estava muito atrelado a existir “trabalhisticamente” (considerando a amplitude do conceito de cultura do trabalho). Portanto, tem-se disseminado um discurso de honradez da figura do trabalhador, tendo na Carteira de Trabalho o símbolo máximo da dignidade para as classes menos favorecidas, um “passaporte” ao pleno exercício da cidadania. Assim, a divulgação de ideias vinculadas à cultura do trabalho como um dever social, capaz de garantir direitos e proteções sociais, foi empenhadamente posta à sociedade e, como tal, redefiniu as próprias representações sociais que a cultura do trabalho adquiriu para os brasileiros. Trabalhar, como já dito, deixa de ser um “ganha-pão” para se tornar um elemento preponderante da prática social. Essa ideologia encontrou terreno fértil no Brasil e aponta até os dias atuais refrações orientadas pela memória. O “ser alguém na vida” não é fruto de uma representação que apenas se repete aleatoriamente. No “núcleo central” (ABRIC, 2000) das representações presentes no discurso do aluno-trabalhador, materializar-se como “alguém” é equalizar-se a essa ideia moralizante meticulosamente disseminada e voltada aos interesses do capital, que foi transladada pela memória social.

Seja para “ser alguém na vida”, seja também, segundo Patrícia de 21 anos, “para subir na vida”, a escolarização vai assumindo contornos para o emprego. Este, portanto, é o elemento que mais impulsiona o aluno a se submeter a exaustivas cargas horárias escolares, mesmo que tais representem um prolongamento das jornadas de trabalho. O descanso no período da noite significaria perder tempo; é ver-se “passado para trás”; seria ociosidade supérflua para quem necessita da mobilidade social.

A preguiça é que nos impede de ter uma vida melhor. Trabalho tem pra todo mundo, o que falta é esforço para alcançar (Augusto, 37 anos).

É provável que o senhor Augusto não tenha noção do quanto seu discurso incorpora a ideologia neoliberal, dando legitimidade à conjuntura política que tem norteado o organismo social da atualidade. As palavras do entrevistado apenas ratificam sua inserção em determinado contexto sociopolítico, o que chama a atenção para a articulação entre a escola e o cenário político que a envolve. Assim sendo, cabe salientar mais uma vez que as

representações sociais, bem como as memórias que lhes dão movimento, são esboçadas em dadas condições econômicas, culturais e políticas. Quando mobilizadas pela memória coletiva, as representações chegam impregnadas de tais ângulos, que não as distorcem necessariamente, mas apenas lhes dão peculiaridade.

Considerando que somos conscientes do passado “definido como o período que precede aos acontecimentos que ficou diretamente registrado na memória de qualquer indivíduo como resultado do compartilhamento de vida com pessoas que nos superam em idade” (HOBSBAWM, 1996, p. 23), vamos assumindo a ideia de que nesse processo comparece uma dialética de validação de novas e velhas experiências, a partir de determinados condicionamentos econômicos e sociais, que é inevitável considerar, na abordagem de fenômenos culturais e da sua vigência histórica (MAGALHÃES, 2007, p. 100).

Os sujeitos, ao mesmo tempo em que são autores de suas próprias representações, são coagidos a assumirem os significados sugeridos pela própria conjuntura. As condições sociais servem, portanto, de base para a construção das representações sociais e se pela memória tais representações do passado são requeridas pelo presente, logo, tais significados trazem implícitas as condições socioculturais de quando foram elaboradas. O senhor Augusto representa a escola tendo por base um discurso implantado pela política neoliberal e reproduzido seguidamente por anos.

Na minha família, todos sempre trabalharam muito. Se não estudamos tanto é porque faltavam condições, mas eu vejo essa garotada aí: todos podem estar na escola, mas não querem. É por isso que eu faço questão que meus filhos nunca deixem de estudar, vou ensinar isso para eles, não quero que passem por dificuldades e sei que a escola nos ajuda a viver melhor lá fora (Augusto, 37 anos).

O entrevistado não apenas herda uma representação de escola, mas a reproduz, fazendo perpetuar tais significados pela socialização. Requeremos as concepções de Rosa et al., ao considerar que as *huellas* (rastros, marcas) das experiências passadas estão ao serviço de “ações atuais” (ROSA et al., 2000, p. 44). O autor afirma que os sentimentos que interligam os membros do grupo, bem como a socialização entre os sujeitos, fazem a “persistência dos signos” (ROSA et al., 2000, p. 83). Assim, o senhor Augusto intenciona sustentar sua representação social sobre a escola, significados estes que foram assumidos pelas relações com seus pais e que, no seu discurso, devem se manter presentes pela socialização com seus filhos. A adesão às representações ocorre voluntariamente pelos

sujeitos que incorporam o discurso de gerações anteriores, ressignificando de fato, mas, sobretudo, aderindo com grande vivacidade ao que foi delegado pelos pais como verdade.

Dessa forma, nota-se que as intenções a respeito da escola, por parte do aluno, tocam a cultura do trabalho, dando significado ao seu esforço. Tal esforço deixa de ser em vão no momento em que sua diligência, no discurso do trabalhador, será recompensada com melhores posições na hierarquia social.

Ainda segundo o senhor Augusto de 37 anos:

A educação serve para melhorar todos os sentidos das pessoas, principalmente nossa vida no emprego. É difícil vir para a escola, mas eu sei que vai haver um momento que olharei para trás e saberei que foi um esforço que valeu a pena.

Curiosamente, o discurso do senhor Augusto se repete entre alunos mais jovens. Salientamos as palavras de Alessandro (19 anos):

Tenho muitos amigos que não estudam porque não querem. [...] Se as pessoas deixassem de preguiça e estudassem mais, nós teríamos um Brasil muito mais rico e desenvolvido.

Voltamos à constatação de que Alessandro herda uma memória de educação como mecanismo de ascensão social, um modelo de escola segundo a ideologia do capital humano, que apregoa o sistema educacional como instrumento a serviço do desenvolvimento. Nas palavras do aluno, a escola é apontada como elemento condicionante do desenvolvimento, numa tentativa de justificar a razão que o impele a insistir na escolarização. Mais uma vez, inscrevemos esta análise no contexto sociopolítico neoliberal que tanto impregnou a prática social no mundo contemporâneo, cuja lógica se baseia na culpabilidade do sujeito por sua condição de excluído, sem fazer inferências críticas ao papel do Estado. Aqui a “preguiça” parece ser elemento preponderante, capaz de embarreirar a mobilidade pessoal e coletiva.

Ao mesmo tempo em que o trabalho se revela tão próximo do discurso escolar, inclusive regimentado em lei, por outro lado, parece existir uma incoerência espantosa entre ambas as esferas. A prática escolar parece ir à contramão a este respeito, apreguando valores que se demonstram quase exclusivamente escolares, ou seja, absolutamente dissociados do mundo real encontrado pelo trabalhador em seu cotidiano.

O interesse e a solicitude no trabalho têm um limite, o que é o limite da produção. “se errar muito, manda embora”. Mas a escola tem outro discurso, que parece cuidar da pessoa: chama os pais e só expulsa em caso de falta de disciplina (já que o jubramento só atinge, por enquanto, os cursos superiores...), repreende, dá ponto negativo, reprova, mas podem continuar na escola, até que um dia eles próprios, os alunos, desistam por que “eu não tinha cabeça para estudar”. No trabalho, procuram ajudar-se uns aos outros, porque se o serviço não satisfizer as exigências do patrão, serão despedidos, mas não podem ter essa mesma atitude na escola. Ajudar significa passar cola. Falar é função só do professor. Aceitam a exigência da ordem, da disciplina, mas se irritam com o fato de que na escola não podem falar (CARVALHO, 2001, p. 105).

6 Considerações Finais

Parte do questionamento construído neste trabalho se vincula à seguinte especulação: Em que medida o trabalhador busca a escolarização? Seria o trabalhador impelido por sua própria percepção sobre as possibilidades apontadas pela educação ou estaria movido por uma coação coletiva neste sentido?

De fato, a ideia do ensino médio noturno como mecanismo de mobilidade social é extremamente paradoxal, tanto porque a exclusividade deste papel foi superada, como também porque parece haver uma dissonância entre os caracteres impressos ao perfil de trabalhador convocado pelo mercado e os componentes da educação escolar. Tudo indica que a escolarização apenas agrega subsídios à empregabilidade, mas está longe de se configurar como componente nuclear deste processo.

Dentro desse ponto de vista, o papel primordial do ensino médio, por exemplo, é solidificar as relações traçadas entre a educação formal e o mundo do trabalho, não por uma abordagem desagregada e vazia, mas por uma introdução do trabalho como meio de construção do espaço de atuação humana, fomentando a análise do processo histórico de construção da sociedade mediada pelo trabalho.

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 160).

A ideia não pode ser mal interpretada como sendo adestramento com fins numa habilidade restrita. A intenção é propor uma formação capaz de abstrair os princípios científicos e sociais básicos aplicados à produção, sobrepondo-os à mera aquisição de habilidades. A etapa de ensino médio está, de fato, vinculada à cultura do trabalho, porém não submissa a ela. Mais do que ensinar estratégias procedimentais para as demandas do mundo do trabalho, é imprescindível promover reflexões que transcendam a aparência harmônica da cultura do trabalho, tão falseada por aqueles que se beneficiam da omissão e do esvaziamento dos sentidos que mobilizam e apresentam possibilidades de articulação com vistas a mudanças sociais significativas.

Assim, estamos certos de que os exaustivos esforços empregados pelos estudantes em grande parte das atividades sugeridas pela prática pedagógica parecem não ter uma resposta instantânea sobre o porquê de executá-lo. No cotidiano escolar, os estudantes executam tarefas, aplicam esforços, superam obstáculos, mas nem sempre têm a ciência clara sobre a utilidade de tão extensas exigências.

Quando questionados sobre os conteúdos ministrados no espaço escolar e sua vinculação com a realidade do trabalho, os alunos entrevistados demonstram incertezas sobre se há vinculação e, mais ainda, se esta vinculação é necessária.

Eu sei que tudo o que os professores ensinam aqui na escola será útil para mim um dia, até agora eu não utilizo no meu trabalho, mas preciso aprender porque invisto no meu futuro (João, 25 anos).

Toda aprendizagem na escola é para nossa profissão futura. Eu não uso o que aprendo aqui no meu trabalho porque eu sou soldador, mas pretendo mudar de profissão e sei que usarei o que aprendo na escola (Paulo, 22 anos).

A associação entre os conteúdos escolares e a prática no mundo do trabalho se manifesta incerta. Contudo, existem convicções de que tal dissociação deriva do caráter promissor da escola. Dessa forma, a escola hoje pode não ter vinculação direta com o mundo do trabalho, mas existe a convicção de que determinados postos ascendentes da hierarquia social lhe requererá o uso do que hoje a escola ensina. A escola, portanto, está amarrada ao futuro, à imaterialidade das possibilidades sinalizadas pelos alunos entrevistados. Engajados por esses discursos, os alunos-trabalhadores concebem a escola como meio de investimento para o futuro e não para o presente de sua experiência com o mundo do trabalho.

Eu sei que os professores falam de coisas muito importantes para nossa vida, mas no meu trabalho, no meu dia a dia, eu não penso muito porque não acho tão necessário para mim hoje. Mas eu sei que um dia isso tudo vai ser importante para mim (Amanda, 26 anos).

A escola, nesse discurso, se torna espaço dissociado da prática cotidiana. Pelo que tudo indica, da forma como se tem efetivado, a prática social, ao contrário do que sugere Saviani (2008), não é ponto de partida e, muito menos, ponto de chegada desse modelo de atuação pedagógica.

Como “lugar de ócio”, a escola se destituiu historicamente do mundo do trabalho, não porque desconsidera sua existência, mas porque não incorpora a realidade vivenciada pelo aluno-trabalhador como parte integrante das reflexões.

Outra motivação clara, mencionada pelos entrevistados, foi a necessidade de frequentar a escola em função do nível de escolarização verificado entre os indivíduos que compõem as suas relações sociais. Há uma impulsão pelos estudos de acordo com as requisições subjetivas realizadas pelo grupo social. O indivíduo se sente coagido pelo grupo na busca pela escolaridade, numa tentativa de “equiparar-se” socialmente aos demais membros do seu convívio social. Alguns entrevistados afirmam: “estudo porque minha família quer” ou ainda: “eu frequento a escola porque todos os meus amigos se formaram e eu não posso ficar para trás”. Essas palavras confirmam o desejo dos trabalhadores em se manter “dignos” das relações sociais por meio da escolarização. A educação, neste ponto, ultrapassa funções vinculadas ao mundo do trabalho e toca papéis de ordem social.

O peso das relações sociais não invalida a percepção da formação escolar, para o trabalhador, como mecanismo de inserção na cultura do trabalho. Na verdade, as relações sociais compartilham esta função da escola e permite um trânsito de representações sobre a escola e seu apego ao mundo do trabalho. Notou-se nas falas um discurso bastante típico da ideologia fundante do capital humano, especialmente porque, muito embora difuso, o papel da escola como mecanismo de mobilidade profissional é componente nas entrelinhas das afirmações transcritas nas entrevistas. Assim sendo, a escola, para o trabalhador, se demonstra com duas funções: a de formar para a cultura do trabalho e a outra, de formar para a prática social. Tal observação não aparece clara, nítida, mas implícita, difusa no discurso do aluno-trabalhador. A percepção do trabalhador pode não se apresentar como tese claramente defendida em suas palavras, mas implicitamente é o fator que motiva sua frequência no espaço da escola.

Assumem-se frequentemente as feições do grupo social. Enquanto o aluno-trabalhador compartilha experiências com os sujeitos integrantes de sua prática cotidiana, dialogam-se também representações sobre o significado da escola.

Abandonei a escola quando eu era adolescente. Precisava ajudar meus pais em casa e tive de trabalhar. Mais tarde, fui notando que todos amigos próximos de mim estudavam e começavam a trabalhar em locais melhores do que eu. Com o tempo, eu fui vendo que a escola é importante. [...] Todos me diziam para voltar ao estudo, então resolvi

voltar este ano e agora só saio quando tiver concluído. Hoje eu vejo que só pela escola que podemos ser alguém (Márcia, 31 anos).

O grupo social, na fala da aluna, parece ter uma função decisiva. Certamente se seu círculo de amizades não fosse composto por pessoas que atribuem valorização expressiva à escola, provavelmente esta aluna também não estaria investindo esforços na sua escolarização. O que fica claro é que a importância da educação parece ser compartilhada socialmente, significados que flutuam nas relações sociais. Ao identificar-se com o grupo, certamente o indivíduo também se identifica com as representações inerentes a este grupo, assume-se o olhar do outro, imprimindo no interior individual diversas características do coletivo. Tal fato nos permite compreender que “ninguém pode construir uma auto-imagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros” (POLLAK, 1992, p. 5). É uma relação dialética que inscreve o indivíduo no coletivo, posicionando o homem numa trama ampla de contextos historicamente construídos.

Pela constatação sugerida por Pollak, também devemos nos lembrar da relação estabelecida entre memória e identidade. O desenvolvimento da análise acerca do objeto de estudo aqui proposto nos requereu tal percepção. O senso de identidade é parte nítida em meio aos alunos-trabalhadores entrevistados, uma vez que, ao se definirem como profissionais no contexto extra-escolar, tais sujeitos são movidos a um senso identitário forte com a cultura do trabalho. Os entrevistados abordavam o mundo do trabalho como parte de si, ao passo que, aqueles desempregados, pareciam constranger-se, assumindo a culpa por sua condição de excluído. Ao mesmo tempo em que o sujeito internaliza a “homogeneidad de carácter” (BARTLETT *apud* ROSA et al., 2000, p. 80) proposta pela sociedade vigente, ele herda a consensual constatação da importância do mundo do trabalho e suas possibilidades a partir da escolarização.

Como discutido no marco teórico, o senso de identidade existe apenas através das memórias dos sujeitos (ROSA et al., 2000, p. 43), sendo definidas pelas representações sociais de um grupo que executa um papel primordial com vistas ao controle social da coletividade sobre a individualidade dos homens (ABRIC, 2000, p. 29). Essas concepções podem ser conectadas ao percebermos que o aluno-trabalhador representa a escola sob a soma da representação herdada e, simultaneamente, da representação ressignificada. Tal mescla dá ao sujeito uma percepção que é peculiar e passível de diálogo. São várias representações que se entrelaçam, que se mesclam, estabelecendo uma relação dialética entre os “vários passados” ali representados.

Fazendo outros acréscimos à relação estabelecida entre a memória herdada e as releituras continuamente formuladas pelo aluno-trabalhador sobre a escola, o curso da análise que propomos fez surgir um novo elemento a ser aqui discorrido: o papel da mídia. A nossa surpresa se deu no momento em que os próprios sujeitos entrevistados apontaram o discurso televisivo como parte integrante das formulações de suas leituras acerca da educação.

A percepção da importância do ato de estudar foi frequentemente retroalimentada pelo discurso, especialmente jornalístico, da TV, que frequentemente trás um apelo à população que acione a escola como mecanismo de mobilidade social.

Eu vejo a novela, vejo o jornal e sei que as pessoas mais pobres são aquelas que não puderam estudar. É por isso que eu estou aqui (Márcia, 31 anos).

Eu não quero me tornar esses traficantes de droga e presidiários que o jornal mostra. Essas pessoas estão assim porque nunca foram à escola (Amanda, 26 anos).

É interessante salientar que a percepção do enfoque midiático na construção das representações, bem como da identidade do sujeito, não foi considerado no momento da idealização desta pesquisa. Como já dito, foi apenas no processo de construção desta investigação que observamos a necessidade de nos apoiar no debate da mídia em torno da educação, como forma de legitimação do discurso da escola como ferramenta de engate à mobilidade social. A mídia, portanto, vai exercendo um papel fundamental na legitimação e sustentação de representações, espargindo-as como consenso entre as massas.

São as interpretações que eles [os discursos, práticas e comportamentos] recebem nos meios de comunicação de massa, que dessa forma, retroalimentam as representações, contribuindo para sua manutenção ou transformação, ou ainda – para ser mais fiel ao pensamento de Jodelet – para a sua manutenção enquanto se transformam e para sua transformação enquanto se mantêm (SÁ, 1998, p. 73-74).

Não adentraremos tão profundamente no tema, mas cabe a provocação incitada pelo questionamento: não estariam os aparelhos ideológicos do Estado a serviço do conservadorismo das classes dominantes? Qual o nível de disponibilização do aparelho ideológico estatal para a sustentação e disseminação dos interesses conservadores burgueses?

Respostas a essas questões não serão apresentadas nessa pesquisa, mas são inevitavelmente suscitados com o objeto de estudo que aqui discorremos. Que a escola é parte do aparelho ideológico estatal, isso é fato, mas seu grau de envolvimento com o aparato midiático e a forma como estão imbricados já demandam outra investigação.

Dentro dessa ótica, a escola se põe numa posição paradoxal, situada entre possibilidades de ampliação de reflexões e mera reprodutora da cultura e “conhecimentos definidos como ‘universais’ pelas classes ou grupos historicamente dominantes” (FRIGOTTO, 1997, p. 140). É nessa postura ambígua que o sistema educacional no atual contexto é acometido por uma profunda crise (FRIGOTTO, 1997). Isso porque as possibilidades sinalizadas pelo sistema capitalista para a mais nova revolução técnico-científica tributaram ao conhecimento um papel de destaque, robustecendo a educação como promissora à superação da desigualdade. As possibilidades de superação da pobreza nunca foram tão nítidas como na atualidade, “nunca a humanidade teve à sua disposição tanta tecnologia para diminuir o tempo de trabalho necessário a uma sobrevivência digna e nunca tenha se produzido tanto tempo precarizado e sofrido do desemprego estrutural e subemprego” (FRIGOTTO, 1997, p. 145). As respostas depositadas na educação foram perdendo fôlego e, progressivamente, relativizadas pela conjuntura política neoliberal. Contudo, a conservação das representações sociais da classe trabalhadora sobre uma escola que lhe permite retornos num futuro incerto se mostrou conveniente para justificar o estado de exclusão e precariedade de muitos indivíduos que ocupam a periferia do mundo do trabalho.

Esse apaziguamento leva os trabalhadores a enxergarem a escola como condição necessária para que, muito posteriormente, lhes surjam os primeiros sinais de benefícios advindos da escolarização. Trata-se de uma subjugação passiva à lógica da “improdutividade da escola” (FRIGOTTO, 2001), que impede os mais despercebidos de analisarem os afrouxamentos presentes no vínculo escola/mundo do trabalho. Em meio aos alunos-trabalhadores que frequentam a escola noturna, o que chama a atenção é o silêncio tão característico desse período escolar. De fato, a frequência de alunos é menor durante o noturno, mas muitos professores entrevistados comprovam que o aluno-trabalhador desse turno tem um comportamento diferenciado. Até mesmo durante as aulas, cuja passividade e aceitação tanto dos conteúdos, como das condições institucionais é parte natural do cotidiano desses sujeitos. Segundo a professora Manoela:

Além dos alunos chegarem já cansados, eles são mais velhos e também são mais respeitosos. Tudo isso ajuda no comportamento e torna a escola mais calma durante o período noturno.

O professor Daniel acrescenta:

É difícil retirar uma palavra que seja desses alunos. Eles não participam, não argumentam, não discordam, apenas aceitam e concordam com o que está sendo ensinado. Mesmo em disciplinas como filosofia ou sociologia, temos alunos totalmente passivos diante do assunto.

Tal realidade, relatada pela professora Manoela, é absolutamente constatável. Entretanto, ficam questionamentos para os quais ainda não encontramos subsídios para responder: Não seria este silêncio provocado pela imensa distância entre a prática pedagógica e a prática social o que leva o aluno-trabalhador a sentir-se inibido no espaço escolar? Os valores apregoados na e pela escola não estariam silenciando o aluno-trabalhador, à medida que revelasse sua ignorância diante da vastidão do conhecimento apregoadado pelo programa escolar?

Surpreendentemente, as bases históricas do ensino noturno no Brasil possuem fortes relações com as reivindicações populares, principalmente nas metrópoles nacionais, onde, de forma persistente, os moradores de bairros periféricos reivindicavam ampliações de vagas na rede pública e disponibilização de turmas durante o noturno²². Se a origem da escola noturna foi concebida pelo exercício da voz popular, pela argumentação oriunda das massas, hoje ela recebe uma classe trabalhadora silenciada, apaziguada, exatamente porque esta mesma escola foi destituída da prática social, eliminando o trabalho – característica sobressaliente do aluno que frequenta a escola da noite – da pauta de reflexão das aulas no cotidiano da escola noturna. Uma prática escolar, talvez, colonizadora e não fomentadora de reflexão.

Por fim, visando responder aos questionamentos apontados no início desta etapa conclusiva, entendemos que os sujeitos entrevistados compreendem que a escola representa uma relevante oportunidade para a superação das dificuldades vivenciadas no mundo do trabalho. Os discursos dos alunos-trabalhadores mostraram que a escola é

²² Isto não contrapõe a ideia de que o ensino noturno existe desde o período do Brasil Império – quando as improvisadas classes de alfabetização se destinavam àqueles que trabalhavam durante o dia – mas a criação de cursos noturnos para atender à continuação dos estudos é bastante recente e revela uma conjuntura socioeconômica bastante distinta (CARVALHO, 2001).

fundamental para adquirir os subsídios para ascensões significativas na hierarquia salarial e na prática social. Tal concepção é consensual, porém incerta, no momento em que os sujeitos não encontram no rol de conteúdos transmitidos sentidos que lhes acrescentem subsídios pertinentes para o mundo do trabalho.

Essas ideias são fortalecidas e legitimadas pelas práticas sociais onde se inserem as pessoas entrevistadas, uma vez que ao relacionarem-se com familiares e demais conhecidos, herdaram concepções de escola preconizadas em outros contextos históricos. A compreensão de que pelos estudos “posso ser alguém na vida” tem uma razão de ser e, como tal, não pode ser entendida puramente como fruto de um senso comum recortado e descontextualizado. As ideologias presentes nos discursos dos alunos-trabalhadores estão ancoradas na própria ideologia disseminada pela conjuntura política no curso da história. Portanto, as representações sociais que investigamos nesta pesquisa necessitaram ser conectadas aos trâmites históricos que induziram reajustes nas relações entre escola e trabalho, o que justificou o uso da memória social como mecanismo mobilizador das representações reveladas no diálogo com os entrevistados.

Referências

ABDALA, V. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo: Cortez Editora, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; vol. 110).

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. (p. 27-38).

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, A. E. S. **Qualificação e trabalho bancário no contexto da reestruturação produtiva**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2005.

ARÓSTEGUI, J. **La historia vivida: sobre la historia del presente**. Madri: Alianza Editorial, 2004.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1988.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

_____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília – DF: Senado Federal. 1996.

_____. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Instituto de Educação Euclides Dantas. **Plano de Ação**. Vitória da Conquista – BA. 2002.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>. Acesso em 18 de junho de 2011.

_____. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Instituto de Educação Euclides Dantas. **Projeto Político Pedagógico**. Vitória da Conquista – BA, março de 2006.

_____. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Instituto de Educação Euclides Dantas. **Regimento Escolar**. Vitória da Conquista – BA, 2007.

CARVALHO, C. P. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FENTRESS, J; WICKHAM, C. **Memória social**. Lisboa: Teorema, 1992.

FRANCO, L. A. de C. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; Vol. 22).

FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. In: **Cadernos de pesquisa**. Num. 112. São Paulo, mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16107.pdf>. Acesso em 17 de junho de 2011.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. (Coleção educação universitária).

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____ (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. (p. 25-54). (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutivo**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, A et al. (Orgs.). **Educação e empregabilidade: novos caminhos da aprendizagem**. São Paulo: EDUC, 1997. (p. 139-150).

FROMM, E. **Conceito marxista de homem**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008. (p. 76-99). (Coleção Estudos Culturais em Educação).

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, C. L. et. al. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005. (p. 45-59).

GUARESCHI, P. A. & JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro editora, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOBBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. Tradução: Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Editora Schwarcz, 1997.

_____. **Tempos interessantes: uma vida no século XX**. Tradução: S. Duarte. São Paulo: Editora Schwarcz, 2002.

JEDLOWSKI, P. La sociología y la memoria colectiva. In: ROSA, A, BALLELLI, G.; BAKHUST, D (Orgs.). **Memoria colectiva e identidade nacional**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000. (p. 123/132).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 8. ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, C. L. et al. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2005. (p. 77-96).

_____. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: KUENZER, A. Z. et al. **Trabalho e educação**. Campinas-SP: Papirus Editora, 1994. (p. 113/128).

_____. **O mundo do trabalho em imagens**: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução: Maria Angélica Borges. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/6973955/Gyorgy-Lukacs-Ideologia-Para-uma-Ontologia-do-Ser-social>> Acesso em 22 de outubro de 2010.

_____. Sociologia. In: NETTO, José Paulo. **Sociologia**: Lukács. São Paulo: Ática, 1992.

MAGALHÃES, L. D. R. Educação, História e Memória: uma aproximação do estudo geracional. In: **Revista HISTEDBR online**. Campinas: UNICAMP, 2007. Num. 28. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art07_28.pdf. Acesso em 26 de julho de 2011.

MAGALHÃES, L. D. R. et al. Memória e transmissão das experiências como desafios para os estudiosos da educação. In: **Revista HISTEDBR online**, n. 36, Campinas – SP, dez. 2009. (p.105-114).

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. São Paulo: Editora Alínea, 2008.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Volume 1. Tradução: Regis Barbosa; Flávio Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova cultural, 1985.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. Tradução: José Carlos Bruni (et al.). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. Tradução: José Carlos Bruni (et al.). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. (1845-1846). Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MCLELLAN, D. A concepção materialista da história. In: HOBBSAWM, E. J. et al. (orgs.). **História do marxismo I: o marxismo no tempo de Marx**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho & Nemísio Sales. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983. (p. 67-89).

MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> . Acesso em 19 de junho de 2011.

MENDES, G. F. **Luzes do saber aos sertões**: memória e representação da Escola Normal de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2004.

NUNES, A. de A. **Lutando para estudar: o aluno e a escola média pública noturna em Salvador**. Salvador: FAGED/UFBA, 1996. (Dissertação de Mestrado em Educação).

PEREIRA E. W. & TEIXEIRA Z. A. A educação básica redimensionada. In: BRZEZINSKI (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se intrecruzam**. 8ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2003. (p. 87-109).

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

POLLAK, M. **Memória e Identidade Social: Estudos Históricos**. Tradução: Monique Augras. Rio de Janeiro, vol. 05, nº. 10, 1992.

ROSA, A., BALLELLI, G & BAKHUST, D. Representaciones del pasado, cultura personal e identidad nacional. In: _____. **Memoria colectiva e identidade nacional**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000. (p. 41-87).

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação**. São Paulo: Editora Moraes, 1986.

_____. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. In: **Psicologia Reflexão e Crítica**. Vol. 20, num. 002. Porto Alegre: UFRGS, 2007. (p. 290-295).

SALAMA, P. Novas formas de pobreza da América Latina. In: GENTILI, P. (org.). **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. 5ª edição. Petrópolis – RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2008. (Coleção A Outra Margem). (p. 180-222).

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas – SP: Autores associados, 2008. (Coleção Memórias da Educação).

_____. **Escola e democracia.** São Paulo: Mercado de Letras, 1994.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Autores Associados: Campinas – SP, 2010.

_____. Sobre a natureza e especificidade da Educação. In: _____. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. p. 11-22.

_____. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados: 2005. (13-24).

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: _____. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SÁVTCHEKNO, P. **O que é trabalho?** Moscovo: Edições Progresso, 1987.

SENNETT, R. **A Corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record Editora, 1999.

SILVA, O. P. Marxismo às avessas e feitiço tecnológico na produção da escola pública contemporânea. In: GONZÁLES, J. L. C.; BATISTA, R. L. M. (Orgs.). **Trabalho e Educação:** contradições do capitalismo global. Maringá – PR: Práxis Editora, 2006.

SILVA, M. M. Da cultura do emprego ao empreendedorismo: os discursos sobre o trabalho. In: ALVES, A. E; LIMA, G. O. P & CAVALCANTI, M. N. (orgs.). **Interfaces entre história, trabalho e educação.** Campinas-SP: Editora Alínea, 2009.

SOUSA, S. K. & OLIVEIRA, R. P. Dossiê: estado e educação no Brasil – Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. In: **Educar em Revista.** Num. 31. Curitiba: Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100005&lang=pt> Acesso em 09 de junho de 2011.

SPOSITO, M. P. **Trabalhador-estudante:** um perfil do aluno do curso superior noturno. São Paulo: Loyola, 1989.

TOGNI, A. C. & CARVALHO, M. J. S. A escola noturna de ensino médio no Brasil. In: **OEI - Revista Iberoamericana de Educación.** Número 44: Mayo-Agosto de 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie44a04.htm> Acesso em 18 de junho de 2011.

TOLEDO, C. N. **ISEB:** fábrica de ideologias. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1978. (Ensaio 28).

WOMACK, J. P. **A mentalidade enxuta nas empresas.** Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2004.

ZANELLA, J. L. **Anotações à questão: quando a qualificação do trabalhador é uma desqualificação?** In: Seminário Nacional – Estado e Políticas Sociais no Brasil. Junho de 2003. Cascavel – PR. Unioeste. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo6/13joseLuizzanella.pdf>. Acesso em 17 de junho de 2011.

ZIBAS, D. M. L. Ser ou não ser: o debate sobre o ensino médio. **Caderno de Pesquisa**, SP, n. 80, p. 56-61, fev. 1991.

APÊNDICE A: Questionário para seleção dos alunos entrevistados.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
MESTRADO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

Projeto de pesquisa: Memória do Trabalhador sobre a Escola Noturna

Mestrando: Roney Gusmão do Carmo

Orientadora: Ana Elizabeth Santos Alves

Questionário: Identificação socioeconômica dos alunos do Ensino Médio do IEED

1 Nome: _____

2 Endereço _____

3 Série: _____ 4 Turma: _____ 5 Idade: _____ 6 Sexo: _____

7 Marque abaixo qual (ou quais) atividade (s) profissional (is) você exerce além de estudar:

- a) Atualmente somente estudo
- b) Trabalho em loja do comércio
- c) Trabalho em indústria/fábrica
- d) Trabalho com vendas
- e) Trabalho em contabilidade
- f) Trabalho em eletrônica
- g) Trabalho em serviços domésticos
- h) Trabalho com Pintura
- i) Trabalho em construção
- j) Trabalho como costureiro(a)

Outra (s) atividade (s). Qual (Quais)?

8 Marque abaixo qual (ou quais) a (as) razão (razões) que lhe levou (levaram) a frequentar a escola?

- a) Aperfeiçoamento profissional.
- b) Para conhecer novas pessoas.
- c) Para ocupar o período noturno com atividade escolar.
- d) Outro motivo. Qual? _____

APÊNDICE B: Roteiro de entrevistas.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
MESTRADO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

Projeto de pesquisa: Memória do Trabalhador sobre a Escola Noturna.

Mestrando: Roney Gusmão do Carmo

Orientadora: Ana Elizabeth Santos Alves

Alunos:

1. Quais motivações você encontra para frequentar a escola?
2. Que relação existe entre escola e trabalho?
3. A escola contribui para sua prática no trabalho? de que forma?
4. Quais são as maiores dificuldades encontradas para frequência na escola?
5. Em sua opinião, por que muitos evadem?
6. De onde você extraiu a ideia sobre a importância da escola para o mundo do trabalho?
7. O que seus pais e amigos dizem (ou diziam) sobre a importância da escola?
8. Qual é a opinião das pessoas que você conhece sobre a importância da escola no que tange o mundo do trabalho?
9. Você concorda com este discurso?
10. Quais são suas intenções com a educação escolar?

Professores:

1. Por que os alunos frequentam a escola?
2. De que modo o currículo escolar contribui para a prática do trabalho?
3. Em sua prática, existe alguma preocupação com o mundo do trabalho? de que forma?
4. Comparando sua atuação junto ao aluno do período diurno, existe alguma diferença? Qual?
5. Qual é a relevância da formação escolar para o aluno-trabalhador?
6. No seu tempo de estudante, qual importância a escola se manifestava?
7. Para o aluno de hoje esta importância se mantém?
8. No discurso da sociedade (do senso comum), qual é a opinião mais recorrente sobre a importância da escola no que tange ao mundo do trabalho?
9. Em sua opinião, herdamos um modelo de educação voltado às demandas do mercado?
10. Quais mudanças no ensino noturno foram perceptíveis nestes últimos anos?
11. Por que o trabalhador ainda insiste na escola?
12. Você considera esta insistência pertinente? Por que?

Direção:

Mesmo roteiro aplicado aos professores.

