

TRABALHO E ESCOLA: UMA TRAJETÓRIA DE VIDA*

Célia Pezzolo de CARVALHO**

RESUMO: O presente trabalho encaminha a análise das relações escola/trabalho, através da apresentação da prática escolar dos alunos do período noturno de uma escola estadual de primeiro grau.

UNITERMOS: Escola noturna; relações escola/trabalho.

1. INTRODUÇÃO

As razões da existência dos cursos noturnos bem como as de seu funcionamento, precisam ser procuradas fora da escola, já que o trabalho dos meninos e sua escolarização à noite fazem parte da presente trajetória de vida da família das classes trabalhadoras. O trabalho infantil é necessário para a reprodução social da família e essa necessidade não pode ser satisfeita com soluções acadêmicas ou burocráticas. Apesar da quase impossibilidade de conciliar as duas atividades, os meninos persistem, ignorando os sucessivos fracassos escolares, embalados pela crença de que a escolarização poderá melhorar suas condições profissionais e portanto de sobrevivência.

Na impossibilidade de transcrever integralmente os estudos realizados, opta-

mos por apresentar o capítulo referente à prática escolar, pois foi através da análise da representação que os alunos fazem do professor, do cotidiano escolar e do significado do conteúdo da aprendizagem é que chegamos a perceber melhor alguns problemas da relação entre escola e processo produtivo, tema central de nossa dissertação.

2. A PRÁTICA ESCOLAR

a. O cotidiano escolar

Ao analisarmos os questionários aplicados, constatamos grande dificuldade no relato do dia-a-dia escolar: “*não há muito o que descrever: Eu venho, assisto às aulas e vou embora*”.

Nenhum aluno descreveu ordenadamente a rotina escolar; quase todos tece-

* Este artigo foi extraído da Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos, em janeiro de 1981, sob o título: A ilusão da escola e a realidade do trabalho: o ensino noturno de 1.º grau de uma unidade escolar de Ribeirão Preto. A dissertação questiona as condições reais do funcionamento dos cursos noturnos a nível de 1.º grau, as razões de sua existência, as relações entre escolas e atividades produtivas, principalmente quanto o aluno já é um trabalhador.

Tomou-se como referencial empírico do estudo de caso o período noturno de uma escola estadual de primeiro grau de Ribeirão Preto, São Paulo. A coleta de dados realizou-se de setembro de 1978 a junho de 1979, sendo a fonte básica de informações o discurso dos alunos e integrantes do curso noturno, apreendido através de observação direta sistemática, questionários e entrevistas pessoais.

Concentramos nossa atenção no período noturno, onde obtivemos resposta a 167 questionários e realizamos 50 entrevistas gravadas com alunos, com idades variando de 12 a 20 anos, além de entrevistas com o pessoal docente, administrativo e auxiliar.

Na realização do trabalho contamos com o auxílio financeiro do Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia, CNPQ.

**Professora do Centro de Ciências Humanas da União da Associação de Ensino de Ribeirão Preto — UNAERP — Ribeirão Preto — SP — Brasil.

ram comentários, queixas e justificativas a respeito da dificuldade em combinar trabalho e escola, porém a tônica geral era aceitar a obrigação de assistir às aulas.

Para muitos, a situação escolar é vista como “*minha noite é muito cansativa porque eu mal acabo de chegar do trabalho e antes de jantar já tenho de ir estudar*”, ou então “*é cansativa, chego na escola indisposta, sem coragem de estudar, porque em geral trabalho demais, mas vale a pena e é bacana porque eu me esforço para poder ser alguém na vida*”. A situação precisa ser aceita, tal como se apresenta: “*cansada sim, mas o que posso fazer, preciso ser alguém na vida*”.

A atitude tomada, em geral, é valorizar o esforço, ligando-o a um objetivo que poderá, talvez, modificar a situação de vida. Apegam-se aos quase provérbios do tipo “*quem estuda tem um futuro na mão*”, repetindo-os freqüentemente e não se detêm muito nos inconvenientes de sua prática escolar, pois apesar do cansaço e das reprovações, continuam estudando, ano após ano.

Essa aceitação assume forma fatalista, pois, não questiona as dificuldades, sendo transformada por alguns alunos “*... são noites magníficas, cada dia uma amizade nova, enfim são noites não só magníficas, mas também importantíssimas*”. Empregada doméstica, talvez o fato de ser considerada estudante a faça sentir-se mais “*igual*” aos outros do que na casa dos patrões. Como ela, outras domésticas transformam a escola em fonte de alegria: “*... é bastante divertido e legal. Os professores são bacanas e compreensíveis, com exceção de alguns*”.

Mesmo quando não gostam de estudar, idealizam uma convivência e é esse convívio que faz gostar da escola: “*... ah, é uma delícia. Gostar de estudar eu não gosto (ninguém gosta, penso) mas acho legal, professores legais e amigos maravilhosos*”.

Há alguns que valorizam o período noturno “*... sempre gostei de estudar à noite, acho que aprendo melhor as coisas e também gosto demais de meus colegas de escola*”. Ou mesmo: “*... vou muito bem nas matérias (bem até demais) e com isso posso ensinar aos outros colegas que necessitam de ajuda*.”

Em várias respostas, parecem tentar minimizar o esforço através de uma resignação alegre. Ouvindo-os e sabendo das condições desfavoráveis que enfrentam, é possível supor que tais atitudes encubram uma atitude de defesa. Para evitar humilhações, preferem dizer que gostam do período noturno, dos professores, das aulas, e que até conseguem auxiliar os mais necessitados.

Por outro lado, é possível que as apresentações positivas a respeito da convivência e da amizade desfrutada no período noturno retratem uma situação real e não permaneçam totalmente ao nível da idealização. A escola, herdeira da tradição liberal e albergando a missão de “*redentora da humanidade*” através da educação “*libertadora*” talvez possa significar um local mais aprazível para os alunos do que o trabalho ou seus próprios lares.

Nessa mesma linha, as dificuldades e os fracassos perdem a força. Cícero, de dezesseis anos, afirma: “*estudo porque gosto, mas com sérias dificuldades, pois o trabalho atrapalha um pouco, mas aqui na escola encontro um novo mundo, um mundo de sabedoria, amigos, trabalhos na sala de aula, enfim, meu dia na escola é bom*”. Tem-se a impressão de que é necessário, para que eles suportem o peso da concomitância trabalho/escola, mascarar a realidade sob a capa de uma realização satisfatória.

O problema, para a maioria não reside na escola: “*a minha noite na escola não tem nenhum problema. O que acho ruim é ter de dormir depois das onze horas e levantar antes das seis*”. A escola “é

boa, os professores legais, os colegas bacanas”, tudo é perfeito, porém *“só não é ótimo porque estudo à noite”*.

Estudar à noite significa muitas vezes deixar de jantar e abreviar o período de sono, o que talvez motive o fato de que na maioria das descrições os alunos enfatizam os horários de saída. Alguns dos relatos dão idéia dessa fragmentação do tempo, pois registraram até os minutos: *“... entro às sete e dez da noite, às nove e quinze saio para o recreio, depois entro às vinte uma e quarenta e saio às vinte três horas e vou para casa dormir”*.

“... chego do serviço tomo banho e nem dá tempo para jantar, tenho que tomar condução até a escola, que começa às sete e dez minutos e termina às onze horas”.

Para muitos, descrever o cotidiano escolar significou enunciar a seqüência minuciosa dos horários desde o primeiro sinal de entrada até a saída, deixando entrever o grau de submissão ao tempo, ao relógio. Analisando o controle das atividades como uma das estratégias do poder, Foucault sugere que *“o tempo penetra o corpo”* (3:138).

O controle disciplinar não visa apenas os horários das atividades mas abarca o modo de executá-las, a posição do corpo, os movimentos. Marisa, operária de 14 anos, lamenta-se: *“às vezes falto à aula pelo cansaço, por esforçar as vistas e outras partes do corpo, a noite torna-se muito difícil”*. A disciplina parece ultrapassar o âmbito escolar e atingir o indivíduo inteiro.

Os alunos percebem ainda que seus problemas não são levados em consideração e não há um referencial comum, porém atribuem a falta de interesse ou as dificuldades que enfrentam à atuação de alguns professores ou à sistemática do ensino: *“Os professores falam muito, quem trabalha de dia vem com a cabeça cheia de problemas que traz de seus próprios tra-*

balhos e precisa agüentar cinco aulas. Não é fácil”.

Nota-se a existência de uma quase impossibilidade de enfrentar as aulas à noite. O trabalho solicita muito dos alunos e eles não encontram na escola o *“mundo de sabedoria”* que esperavam. Ao contrário, identificam quase uma hostilidade inerente à vida escolar, que exige ficar à disposição dos professores *“que falam sem parar”*.

Esses desabafos, que tentam resguardar as disposições dos alunos, contrastam com outros relatos que, interiorizando as dificuldades inerentes à escola, atribuem a si os fracassos, como o faz Rogério, de 14 anos: *“o aproveitamento geral é pouco, porque eu estando cansado, por mais que me esforce o curso de aprendizagem aproveitado por mim é fraco”*. Para esse menino, da 7.^a série, atrasado em relação à idade escolar *“normal”*, o pequeno aproveitamento está colado ao cansaço que não consegue superar. Quando se solicita que descreva o cotidiano escolar, apenas comenta a quase impossibilidade de realizar as duas atividades ao mesmo tempo.

Não havendo solução, o jeito é conformar-se e aceitar os resultados, mesmo não sendo muito satisfatórios: *“... não consigo entender direito os professores, eles explicam muito rápido e não tenho tempo de estudar, mas está dando para passar”*.

O que realmente interessa é conseguir passar de ano, apesar da certeza de que estão aprendendo muito pouco. Parece que suspeitam que a função da escola é principalmente essa, passar o aluno ou reprová-lo, sendo secundário se o aluno aprende ou não. Tentam *“prestar atenção nas aulas”* mas a condição física pesa muito, *“quando não dá, eu durmo na carteira. Nas primeiras aulas eu ainda presto atenção, mas nas últimas eu começo a ficar com sono e não consigo mais nada”*. É como se pedissem desculpas: *“procuro*

atuar com o máximo respeito mas quase sempre cochilo nas últimas aulas".

Outras descrições se prenderam apenas às ações dos alunos, relatando inclusive aquelas consideradas indisciplinadas: *"... às vezes apronto umas, entro numa de desrespeito aos professores, que são muito bons e atenciosos"*. Apesar de relatos que mostravam professores impacientes, gritando com os alunos, indiferentes às dificuldades, o consenso é de que o *"professor é bom"*. Assim, alguns alunos se sentiam obrigados a dizer *"não respondo para o professor"* como atestado de sua conduta ou prova de boa vontade. E quando confessavam terem infringido a disciplina, logo reconheciam a falta. Encontramos, inclusive, algumas listas, como de *"pecados"*: *"... venho sempre às aulas, procuro ser disciplinado, mas masco chicletes, faço as lições na aula, converso com os colegas, não estudo para as provas"*.

Essa preocupação de não infringir a disciplina, de se acusarem espontaneamente dos fracassos e das fraquezas, as queixas repetidas a respeito do cansaço, do sacrifício imposto ao corpo, deixam entrever o tempo da escola como um tempo de provação. Para alguns, é possível fugir à realidade e *"inventar"* como em conto de fadas, *"noites magníficas"*, *"noites divertidas"*; mas, à medida que se avança na interpretação do material, comparando com as entrevistas, as conversas, as visitas em casa, vai se consolidando a certeza de que a nossa escola de hoje é uma escola disciplinadora.

Parece que há uma assimilação do medo. O aluno aprende a ser dócil, a obedecer sempre. Se não conseguir aprovação é por culpa sua, por não ter estudado o suficiente, não importando em que condições se realiza a escolaridade. Em nenhum momento percebemos a existência de um questionamento a respeito das condições que a escola oferece ou das limitações causadas pela própria estrutura adminis-

trativa e curricular. Ouvimos lamentos, queixas, frutos da simples constatação, mas faltou superar a simples observação e construir uma crítica objetiva da situação o que só poderia acontecer se houvesse aproveitamento do espaço pedagógico nesse sentido.

Conversando com a mãe e os irmãos de um aluno que havia desistido de estudar depois de ter sido reprovado por três anos consecutivos à noite, ouvimos esta apreciação: *"depois que Mauro deixou de estudar, ficou mais inteligente. Agora ele conversa de novo, discute com a gente, não é mais burro como quando estudava"*. Humilhado por não conseguir sucesso nas atividades escolares, entrou em um processo de *"perder a inteligência"*. A escola não era para ele, não conseguia acompanhar o ritmo escolar, apesar de que, desde os 10 anos já conseguia ajudar na manutenção da casa. Deixar os estudos representou, certamente, uma libertação, ficou *"inteligente de novo"*.

Como afirma Foucault, *"a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza"* (3:163).

Essa obrigação do cumprimento dos horários, da atenção nos estudos, das práticas exatas dos deveres, exerce uma pressão sobre os alunos, mesmo quando não é continuamente cobrada, como acontece nos cursos noturnos. *"Como eu estudo à noite, os professores maneram nas lições. Mas eu gostaria que fosse mais puxado, para eu já me adaptar ao clima de universidade"*. A ausência de mais rigor é sentida pelos alunos, provocando, como vimos acima, confissão espontânea ou queixa, porque percebem que dessa forma estão sendo excluídos. Se não se importam com eles, é um mau sinal. A escola *"tem que ter disciplina, com esse professor que entrou agora, a gente vai para a frente, ele é severo, não deixa ninguém*

brincar, reprova quem não estuda". Elogiam o que à primeira vista não pareceria elogiável: *"a professora N. já entra xingando, gritando. Até que é bom. Assim ninguém faz desordem na aula dela"*.

Por outro lado, essa mesma disciplina, excluindo o aluno, leva-o a introjetar o motivo da exclusão. Os alunos do curso noturno atribuem, na sua maioria, as culpas dos fracassos a si mesmos: culpam o trabalho diário que os cansa muito, acusam-se de dormir, de não prestar atenção, de não estudar. Poucos são os que percebem que a escola não é para eles. Daí talvez a tendência em esvaziar a prática escolar: *"minha noite na escola é a melhor hora que passo, pois somente na escola é que tenho oportunidade de aprender mais e de ver a pessoa que gosto"*. Ou ainda, como relata Joana, atendente de consultório: *"fico ansiosa para chegar a hora da escola, porque me encontro com meu namorado, mas também adoro estudar"*.

Misturam os motivos, percebem que precisam dizer que gostam do estudo, porém querem deixar claro que se o período de aulas é agradável é porque existem outros elementos que o tornam suportável, pois parecem saber que só pelo estudo não compensaria, já que realmente não estudam.

Fica evidente que, se suportam as dificuldades da frequência às aulas, é unicamente porque ainda procuram acreditar que *"na escola é que pretendo melhorar a minha vida. Porque a pessoa que não estuda é muito difícil imaginar o futuro"*. Essa, talvez, a chave da insistência em continuar estudando apesar de tudo e a mágoa quando não conseguem progredir na escola: é o lugar onde preparam *"os homens de amanhã"*. Alguns alunos, no entanto, dizem claramente: *"...por mim, prefiro a hora da saída"*.

Esses relatos coincidem com o comentário de uma pessoa de administra-

ção: "à noite, a escola é o reino do faz de conta". Outra funcionária desabafou: *"como acreditar em uma educação que tem como uma de suas premissas aceitar as fraudes e mascarar a realidade? Seja no caso de atestados para estudar à noite, seja para a dispensa das aulas de Educação Física, ou para justificar faltas, a Escola sabe que pactua com mentiras, mentiras que às vezes ela mesmo exige que sejam ditas"*.

Percebemos certo mal-estar entre os funcionários ao aceitar atestados de faltas que sabiam não corresponder à realidade, ao dispensar alunos anotando no prontuário *"está com gripe"* quando sabiam que era para assistir a uma partida de futebol ou ao último capítulo da novela. Como eles, funcionários, explicaram: *"se a gente não deixar sair, eles fogem, pulam o alambrado e é pior"* e *"se a gente for colocar o motivo verdadeiro, fica feio"*. A escola funciona como *"válvula de escape"*, segundo um dos professores; e conforme os alunos é lugar de encontro de amigos, de namorar, de esquecer por algumas horas, nas *"noites magníficas"*, a crueza do dia-a-dia.

Nenhum aluno referiu-se espontaneamente ao que se aprende na escola e de que forma se aprende, questões que, por isso, foram exploradas nas entrevistas. O fato de não se referirem ao tema aprendizagem/ensino, talvez revele que a escola não é procurada prioritariamente para realizar tal função.

Da mesma forma que atua como *"válvula de escape"*, ela atua como elemento de despolitização. É nisso também que a escola se revela capitalista, diminuindo a capacidade de organização dos trabalhadores. Sob a aparência de um local agradável mas funcionando ao mesmo tempo como centro de preocupações, pois frequentá-la significa sempre uma ocupação a mais, a escola, tal como está estruturada hoje, auxilia o processo de despolitização das classes subalternas.

b. O conteúdo da aprendizagem

A frequência à escola noturna representa um esforço, tanto para os alunos como para os demais componentes da instituição escolar, como vimos nas páginas anteriores. Tentando avaliar de modo mais substantivo o problema, procuramos indagar a opinião dos alunos sobre o conteúdo do currículo escolar e a forma pela qual ele é desenvolvido.

Nas entrevistas encaminhamos o assunto solicitando sugestões para uma possível reformulação tanto do currículo quanto da maneira de ensinar.

João Carlos, de 18 anos, que trabalha em escritório de indústria, sugere: “... em vez de darem essa aula de música ou de Educação para o Trabalho, que não estão servindo para nada, só estão servindo para montar o horário, eles podiam colocar uma que servisse. Substituir as que não têm utilidade. Ou então, na aula de música, ensinar a tocar um instrumento. Se tivesse oportunidade, gostaria de tocar aquelas caixinhas de fanfarra”.

O aluno percebe a artificialidade do currículo, que só serve “para montar o horário” e que revela o caráter ideológico do conteúdo do ensino.

Comentando a artificialidade dos currículos, Snyders (7: 194) lembra que “a chave de uma pedagogia é sua relação para com a realidade contemporânea”. Essa coerência pedagógica torna-se impossível, na medida em que o capitalismo é agente de uma pauperização crescente. Uma sociedade dividida em classes antagônicas, na qual há exploração sistemática do povo, não pode confessar seus objetivos reais, reconhecer ou permitir o descobrimento do que realmente é. Está condenada a camuflar o que faz e o que é, sob fórmulas tão vãs que não podem adquirir realidade nem aos olhos dos professores nem dos alunos.

Em seus depoimentos, os alunos gostariam que a escola pelo menos ensinasse

aquilo a que se propõe: “a gente tinha que aprender algum instrumento”, já que estão ensinando música. Se o que está sendo ensinado não tem relação com a realidade, — muitas vezes a única utilidade seria propiciar a continuação dos estudos a nível de 2.º grau ou superiores, nem sempre acessíveis a eles — preferem então atividades que possam ser vividas já.

Roberto, de 16 anos, que trabalha em laboratório, propõe: “... eles deveriam fazer isso: o período da manhã não faz nada de noite. Então eles deveriam fazer um teatro. Trazia todo mundo, por exemplo, na aula de música e fazia um teatro. Então o período da manhã vinha e era um jeito dos períodos se conhecerem. E a aula ficava melhor”.

Mesmo os alunos que necessitam concluir o ginásio por exigências do trabalho, — como Ivonete, que parou de estudar aos 13 anos, “porque não tinha inteligência”, mas retornou cinco anos depois porque “eles exigiram, lá na linha de montagem, que eu tivesse estudo” — sugerem conteúdos não acadêmicos, talvez desconfiando de que esses a escola não vá mesmo ensinar, posto que nem leituras solicitam: “bom, gostaria que eles dessem aula de pintura. Ensinar a pintar, mexer com tintas. Isso eles deveriam pôr no Colégio. É uma das coisas que deveriam pôr aqui. Porque o resto ... tem Biblioteca, que usava no ano passado. Mas este ano acho que não vamos usar. Na minha classe ainda não pediram livros”. (18 anos, 7.ª série, fábrica).

É possível que o acesso aos livros, que teoricamente está aberto aos alunos alfabetizados, necessite, aos olhos dos alunos, de um estímulo dos professores, a fim de ser realmente desfrutado. Por outro lado, a observação da aluna pode revelar que, para ela, o fato de não se exigir leitura signifique ensinar menos. Talvez não consiga perceber que não é o maior ou menor volume de leitura que implicará “adquirir mais estudo”, mas sim a oportu-

tunidade que a escola ofereça ou não para a organização e sistematização dos elementos de interpretação da realidade que a vida cotidiana de trabalho permite, mas que não se dá espontaneamente.

Notamos também que desconfiam da existência de controle, através das matérias ensinadas: “*vai ter aula de Educação para o Trabalho. É matéria nova, que puseram. Acho que é para saber mais dos alunos, saber o que eles fazem no serviço, porque a gente já está trabalhando, então...*”.

Entre os alunos entrevistados, nenhum soube explicar em que consistia essa disciplina, nem mesmo os que já a cursavam.

O Conselho Estadual de Educação assim a define: “*Componente curricular da parte de Formação Especial, tratada como atividade, com os objetivos de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho*” (Parecer CEE n.º 1016/77). A introdução dessas aulas poderia significar uma atitude de coerência para com a realidade, uma vez que a maior parte dos alunos trabalha, principalmente nos cursos noturnos. Porém não são apresentados aos alunos problemas com os quais eles se deparam na vida cotidiana, nem se questiona o estatuto de trabalhador, nem se toca na desigualdade que é vivida pelos alunos/trabalhadores. E entende-se que a escola não o faça, particularmente no quadro das relações capitalistas de produção, pois se o fizer, estará utilizando o espaço pedagógico para instaurar o questionamento e portanto, a aprendizagem da “*desobediência civil*”, típica de uma atitude politizadora.

Compreende-se, então, porque os alunos sugeriram que fosse ensinado teatro, música, pintura, atividades que os retiram momentaneamente da tensão do trabalho e que permitem o lazer disfarçado que habitualmente não têm condições de exercitar.

Quanto a jogos e esportes, mais de um aluno apontou o fato de que há uma quadra de esportes na escola, grande, com iluminação boa, mas “*não deixam a gente usar; durante as aulas não dá. Quando falta algum professor, a gente pede para bater uma bola, mas só com o professor de Física (Educação Física) e ele vem à noite. E aos sábados também não pode*”. Não percebem que a quadra não é para eles, os da noite, mas apenas para os que vêm de dia e que participam das aulas de Educação Física, dos torneios e campeonatos. Os alunos que trabalham mais de seis horas por dia são isentos dessas aulas e como o esporte está mais ligado a essa disciplina, também o jogo como lazer está fora do alcance deles. Mas a exclusão é camuflada sob a aparência de que eles mesmo se excluem: “*...fizeram o campo, bonito, grande. Porém não deixam a gente jogar. Quer dizer, tem Coordenador de Esportes. Este ano é a diretora do Centro Cívico. É tudo muito bem feito, vai nas classes, fala, explica, todos concordam. Mas na hora de desenvolver, vira bagunça. Não tem quem olhe e então não dá para jogar*”.

Alguns alunos sugeriram outros conteúdos: “*acho que sexo. Tem palestra, todo ano. Mas separa rapaz de moça. Não deveria ser assim. Deveria ser todos juntos, mais bem explicado, deixar conversar, falar, perguntar. Não um papo por cima, como fazem*”.

Conversando mais a respeito de como, segundo entendem, deveria ser o ensino sobre sexualidade, vimos que o que mais os preocupa são problemas de relacionamento, dificuldades de compreensão, não só entre rapaz e moça, mas também problemas familiares, com pais e irmãos. Alguns incluíam em “*sexo*”, conversas mais pessoais, discussão de problemas, sempre em conjunto, “*já que as aulas são mistas, por que essas têm que ser separadas?*” Outros comentaram, “*é um médico que vem dar a palestra. Mas pode-*

ria ser o professor, a professora, na sala de aula mesmo.”

Como “*até na televisão se fala nisso*”, a escola também encampa o tema, mas o trata impessoalmente. Os alunos, no entanto, esperavam que “*abordasse os assuntos claramente. Tem certas coisas que a gente descobre que até o corpo estranha. Poderia ter um psicólogo aqui, para atender a gente, uma vez por mês. Às vezes a gente tem problemas e ninguém para conversar. Com pai e mãe não dá.*”

Poucos alunos se referiram às matérias propriamente escolares. Para Celso, operário desde 14 anos: “*Português é bom, Ciências e História também, para quem tem certeza de que vai continuar estudando depois. Para esses é bom. Mas para nós, que às vezes não temos condições de estudar mais, tem muita coisa que a gente aprende por aprender. Não vai precisar. Como na Matemática, tem certas coisas que é útil, mas muitas não são*”.

A maioria das sugestões, todavia, quanto a novas disciplinas, visam conteúdos de lazer. E isso talvez se explique pelo fato de que na vida deles quase não há espaço para outras atividades além das indispensáveis para a sobrevivência.

Continuando na tentativa de saber a representação que os alunos fazem da escola, perguntamos a respeito da maneira de dar aulas. Já que quase todos se queixavam, alegando que “*os professores ficam muito tempo aí na frente, falando, falando, até dá sono*”, solicitamos sugestões. Luísa, 17 anos, comenta: “*às vezes, o professor fala, fala e quando ele sai da aula a gente pergunta aos colegas se entenderam alguma coisa, ninguém entendeu nada, ninguém sabe nada. Acho que se o professor chegar e disser, ‘amanhã você vai dar aula no meu lugar, estude isto e aquilo’, aí o aluno vai ter que aprender*”.

Discutindo a proposta, Antonio Carlos sugere: “*também acho que o aluno de-*

veria dar aula. E o professor seria um ajudante. O aluno dando aula e o professor corrigindo, o aluno iria aprender mais. Não ficaria parado. O aluno não tem atenção total na aula. Conversa com um colega, com outro e no fim não sabe de nada”.

Nas discussões, percebemos que o aluno tem ilusão de que vai aprender na escola e que se não está aprendendo é porque o sistema de ensinar está errado ou os professores não são suficientemente enérgicos, ou, então, porque os alunos não prestam atenção.

O que os alunos não conseguem ver é que a relação pedagógica, tal como a conhecemos, é inevitavelmente uma relação entre desiguais: os alunos e os professores, os adultos e os jovens, os que estudam e os que estudam/trabalham. Condiicionados, os alunos reafirmam a necessidade de uma relação autoritária, mesmo quando propõe inovações: “*... acho que o aluno deveria dar aulas e o professor ser um ajudante*”. A relação persistiria, ainda mais que o professor, apesar de categorizado “*ajudante*”, teria a função de corrigir. As inovações sugeridas, principalmente referentes à didática, manteriam intacta a relação autoritária, reproduzindo-a.

Quando se possibilita ao aluno discutir a situação pedagógica da qual é sujeito, ele não consegue desvencilhar-se do modelo autoritário. É interessante, nesse sentido, uma reflexão sobre a função crítica de uma reavaliação da didática, pois a escola tem se limitado, em geral, a ser organizadora do consenso (1:16). Mesmo quando ela se propõe a começar a ensinar “*a partir do aluno*”, parte de um dado histórico-social admitido por hipótese como natural. Mesmo quando movida pela psicologia, detém-se nas “*diferenças individuais*”, e o campo de conhecimentos que constrói sobre os alunos é utilizado para discriminá-los.

Para os meninos, no entanto, a escola pode ser melhorada, se não ficar em descompasso com a “vida” como expõe Severino, 15 anos, que trabalha em fábrica: “...em vez de dar tanta matéria, deveria ensinar como viver lá fora, no serviço. Não só matéria, matéria. Mas cursos. Noções de mecânica, por exemplo, assim a gente saía da escola e ia direto para uma especialização no trabalho”.

Fica bem patente o artificialismo ao se referirem “como viver lá fora”, marcando a existência de “dois mundos”. A escola não faz parte da vida deles, é uma vivência à parte, que parece não estar servindo realmente para a “vida”. Domestificados pela escola, os alunos, apesar de já estarem trabalhando e já conhecerem os frutos da desigualdade social, utilizam o termo “dois mundos” em lugar de empregarem a denominação exata, “classes sociais”.

Mas esse “esquecimento” do mundo do trabalho que parece atravessar o universo escolar talvez tenha um significado específico. Procurando aprofundar o conhecimento das relações entre escola e processo produtivo, Lautier levanta a hipótese de que a inadequação entre os conhecimentos recebidos e os conhecimentos utilizados seja “o produto das contradições entre os dois aspectos do processo de trabalho: disciplina e aprendizado de um lado, utilização das técnicas de outro”. Na escola, interessa transmitir não só o conteúdo de uma aprendizagem como também o modo de transmissão dessa aprendizagem. Dessa maneira, continua Lautier “as técnicas na escola estão indissolúvelmente ligadas à sua realização, caracterizada pela ausência de controle por parte do trabalhador” (4:192).

O essencial na escola é a aprendizagem da disciplina, adquirida ao ficar horas no mesmo lugar, ouvindo as mesmas coisas ditas pelas mesmas pessoas, recebendo conteúdos desvinculados da experiência diária e determinados por uma au-

toridade hierarquicamente superior. Essa inadequação entre técnicas transmitidas pela escola e técnicas utilizadas, pode perpetuar-se, como realmente se perpetua, apesar das reformas educacionais e reformulações curriculares, porque o processo de trabalho é um processo de aprendizagem. Não se aprende na escola porque o lugar de aprender é no trabalho. À escola compete ensinar as atitudes necessárias a essa aprendizagem e isso parece que ela está realizando, conforme o depoimento dos alunos acima transcritos.

c. Quem é o professor

É sobre a figura do professor que os alunos mais falavam ao mencionar as dificuldades da vida escolar. Poucos alunos retinham a idéia do professor como portador de uma missão; “desde pequenina a gente vem com a idéia de que a professora é nossa segunda mãe”.

A maioria queixava-se das atitudes intempestivas e até agressivas: “a professora V. joga matéria em cima da gente. A gente vai pedir explicação, é ‘burra’, ‘tapada’, esses nomes”. Ou então, “...também teve professor que já me xingou. Tem professor nervoso. O professor Z. grita com o colégio todo, não é só com a nossa classe”.

Tais atitudes eram justificadas: “acho que tudo isso acontece porque eles já vêm cansados, são como nós, cansados do trabalho do dia”.

Nesse contexto, o trabalho pedagógico é visto como uma violência: “...é difícil dar aulas. Tem aluno malcriado, mas a professora vem para dar aula e não para ensinar educação”.

“Como disse a professora L., é necessário dar educação para os alunos, em lugar de dar matéria”. Os alunos percebem que uma das funções da escola é ‘tomar conta’ e portanto certa dose de energia é necessária.

Dessa forma, a queixa sobre a conduta do professor não só é anulada como convertida em uma atitude de benevolência: *“...por exemplo, a gente está conversando na aula e ele diz ‘fica quieto, cala a boca’. Isso daí já é um fato de ajudar. Porque se ele está falando é para alertar você. O professor falando já está dando educação e ajudando a gente”*.

Os alunos oscilam entre aceitar a imagem do professor transmitida pela Instituição escolar e familiar e a imagem que é construída a partir da prática escolar.

Um fato concreto, a greve dos professores ocorrida enquanto realizávamos as entrevistas (1.º semestre de 1979), proporcionou mais elementos para perceberem que a relação professor/aluno é realmente assimétrica e sem diálogo. Nesse sentido, explica Domingos, balconista: *“...quando eles estavam em greve, pediam para os alunos não virem à aula. E a gente não vinha. E por que agora eles querem que a gente venha à aula nos sábados? acho isto errado”*.

Reconhecem no professor um trabalhador, uma pessoa que precisa lutar para viver, como expõe Afonso, 16 anos, operário em fábrica de calçados: *“acho que todo mundo tem o direito de lutar pelos seus direitos. Como no caso dos professores. Eles acham que estão ganhando pouco, então eles têm que lutar. Concordo que eles precisem lutar pelos direitos deles. Mas não acho certo o negócio de repor aulas. E os professores estão exigentes agora. Voltaram um pouco revoltados, não tiveram todo o aumento que queriam. No ano passado teve greve também, quando começaram as aulas, os professores começaram a soltar matéria e matéria em cima de nós. Então foi um aperto medonho. Estavam soltando matéria e exigindo na prova. Tinha 45 alunos na minha classe e passaram só 10 alunos, todos na 8.ª série, no último ano. Foi um prejuízo. Eu também repeti”*.

O professor luta como eles próprios lutam, trabalhando de dia e de noite, o que lhes fornece a ilusão de que podem ser iguais e por isso tentam apoiá-los na reivindicação. Porém não há uma aliança entre os dois grupos. Os alunos pensam que colaborando ficam do lado do professor, mas esquecem que o lugar do professor é na frente da classe e não sabem como conciliar o apoio que pretendem dar, com o prejuízo que recai sobre eles, a parte mais fraca. Precisam esticar o tempo, para abarcar a reposição e ainda correm o risco de serem reprovados.

Analisando o papel do exame nas instituições disciplinares, Foucault nos diz que, na escola, o exame não se contenta em sancionar um aprendizado. É um dos seus fatores permanentes e o sustenta segundo um ritual de poder constantemente renovado. *“O exame é, na escola, uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre”* (3:165). Função essa que os alunos suspeitam quando se referem aos professores que *“soltam matéria e exigem na prova”* e com isso manifestam seu poder. Através do exame, o professor qualifica, classifica e pune, estabelecendo distâncias entre o espaço docente e o discente.

Alguns alunos tentam apoiar os mestres: procuram compreender o porquê da reposição, explicam, argumentam, mas acabam percebendo que os prejudicados realmente são eles, os alunos, como argumenta longamente Bernardo, de 15 anos: *“A greve começou porque eles queriam um aumento e está certo. O ordenado não está bom e a gente tem que dar um jeito para conseguir melhorar. Então começou a greve. Eles não vinham trabalhar e os alunos não vinham estudar. Quando chegam de novo as aulas, tendo conseguido ou não o resultado da greve, eles vão ser obrigados a repor as aulas. Não é que eles querem que o aluno venha à aula. Eles são*

obrigados a repor. Não sendo sábado e domingo, tem que ser nas férias. É o seguinte, os professores estão fazendo assim rocurando ajudar os alunos, para não perder as aulas todas e não perder as férias. Procuraram um jeito de não prejudicar o aluno. Mas o aluno está sendo prejudicado. Por mim, eu preferia que não tivesse greve. Bagunçou tudo. Se não tivesse havido greve, estaria tudo normal hoje. Agora, do lado deles, quiseram se ajudar e ajudar os alunos. Tentaram resolver o negócio deles mas prejudicaram aos alunos”.

Afirmam que saíram perdendo mais do que os professores, mas acrescentam logo uma defesa: “. . . o professor fica de manhã até à noite agüentando aluno e sábado e domingo preparando aulas e corrigindo lições e provas. É uma vida sem divertimento. Os professores comentam isso com a gente.”

Nesse ponto, a vida de ambos poderia se assemelhar porque, se o professor agüenta o aluno, o contrário também acontece. E é o que provoca irritação de Elvira, 16 anos, balconista: “*A greve? um absurdo. Bom para eles. Mas para os alunos que estão para aprender, prejudica muito. O aluno é que foi prejudicado. Alguns professores se esforçam e merecem o que ganham. Outros, colocam na lousa, mandam copiar e avisam no dia da prova e pronto. O professor agüenta muita coisa do aluno mas o aluno agüenta muito do professor também. Já fui chamada de “burra” por um professor em aula de matemática. Fiquei vermelha e nunca mais perguntei nada. Tem professor que explica do modo dele e o aluno que trate de aprender”.*

De maneira geral, percebem que é o professor quem detém a autoridade e não há diálogo possível. Se algumas vezes o discurso dos alunos tenta justificar as atitudes dos professores quase equiparando as duas situações, aflora sempre a contradição maior entre o que possui o sa-

ber/poder e o que não o possui. Se concordam com o fato de que o professor deve ganhar mais, apesar de notarem “*não ganham tão pouco assim, a maioria tem carro*”, é porque sabem que a qualidade da mercadoria depende do que se paga por ela, “. . . agora, se eles não ganharem o suficiente, vão chegar lá na classe, é lógico, e ensinar a matéria, mas sem se dedicar muito. Precisa dar muitas aulas e ainda mais de noite”.

Talvez repitam o que os próprios professores falaram em classe, em momentos de inquietação, ou talvez porque, engajados no trabalho assalariado, os alunos percebem que à maior remuneração correspondem melhores serviços e generalizam para o caso da escola.

A referência “*a maioria dos professores tem carro*”, que pode significar uma alusão à diferença de classe social, é esporádica. A maioria dos alunos reconhece que o professor deve ganhar mais, mas porque “*ele luta como nós*” e principalmente porque “*os professores geralmente estudam muito e ainda estão estudando para poder dar aula para a gente. Eles se esforçaram para ter aquele serviço e precisam ganhar mais. Eles estudaram muito, estudam ainda e vão continuar a estudar*”.

Comparando a profissão de professor com a de médico (observação que surgiu dada a proximidade dos dois movimentos grevistas) dizem: “*os professores queriam ganhar mais do que um médico. Um médico deve ganhar mais do que um professor, porque ele lida mais com o povo do que o professor. A responsabilidade é maior. E acho que estudaram mais*”.

Adotam as imposições da hierarquia escolar que classifica os indivíduos de acordo com o número de anos de estudo e as aptidões em assimilar conhecimentos, sem referência às classes sociais. Compartilham a idéia de que a competência dada pelo estudo é que determina sempre os lu-

gares das pessoas na hierarquia social, formulação que encobre a realidade das diferenças de classe.

Porém há momentos em que deixam transparecer a própria experiência: *“Acho que todo serviço é importante. Falar que um tem mais valor do que o outro, a gente fala, mas um depende do outro. Não adianta ficar dizendo que um é mais importante e coisa e tal. O professor, seu serviço é importante. Mas um lixeiro, parece que o dele não é, nem estudou. Mas se ele deixar de trabalhar? A greve dos lixeiros não durou nem dois dias”*, José Álvaro, de 18 anos, que trabalha em escritório de indústria, conseguiu perceber que o discurso da competência pelo estudo é falso e pode encobrir uma outra realidade. A importância de um trabalho é medida por outros critérios que não os divulgados, já que interessa pensar que a diferenciação é gerada pela maior ou menor escolarização e pelas aptidões, pois repugna ao profissional liberal e à ideologia dominante em geral, admitir que um trabalhador possa ter acesso ao pensamento crítico e elaborado.

Discutindo o papel da escola face à hierarquia social, Lautier comenta que *“essa classificação individual é possível na lógica escolar, porque é estabelecida em um espaço homogêneo: a referência ao conflito de classes é esvaziada e permanece unicamente o reconhecimento das aptidões individuais”* (4:196). Os trabalhadores/estudantes, no entanto, já ocupam outro espaço, o do trabalho assalariado e, nos momentos em que conseguem raciocinar dentro de outros parâmetros que não os escolares, reconhecem que a ordem estabelecida deveria ser outra.

Porém, internalizaram perfeitamente a concepção de que o trabalho não pode ser visto como um dos caminhos para o saber. O saber e sua decorrência, o poder, pertencem aos que detêm o conhecimento adquirido através dos meios instituídos

socialmente: os bancos escolares e os livros.

Estudo e trabalho poderiam ser realizados ao mesmo tempo, ambos com igual conotação, como reflete Mauro, de 15 anos: *“Eu acho que eles deveriam ganhar mais. Eles passam uma vida, quase uma vida, dentro de uma escola, estudando, aprendendo, sacrificando até o trabalho deles, pois muitos não podem trabalhar por causa da Faculdade. Devem ganhar o que merecem pelo estudo. Vejo isso, de deixar de trabalhar enquanto estuda, pelo meu irmão. Ele está se formando agora em engenheiro civil. (Em Escola Pública). Quando começou na Faculdade, ele teve que parar de trabalhar. Não dava mais para levar o trabalho e a Faculdade juntos. O meu pai teve que sustentar ele, por uns anos. Só agora ele recebe alguma coisa, porque está fazendo estágio e já dá para viver e a gente não precisa mais sustentar ele. Acho que a gente deveria poder estudar e trabalhar, para ninguém ter que sustentar a gente. Mas isso depende do grau de estudo, tem Faculdade que não tem hora vaga. Aí não dá para trabalhar, mas deveria poder”*.

Esse menino, que trabalha em fábrica desde treze anos, revela um dos preços da *“democratização”* do ensino, da escola *“até para os operários”*, no modo de produção capitalista. É possível que o diploma de engenheiro civil, em escola oficial, seja atribuído ao estudo e à capacidade individual, mas que seja conseguido através de uma depredação da força de trabalho dos irmãos. Aliás, constatamos várias vezes que a família se organiza para que um dos membros possa estudar com mais afinco.

Percebem, também, que o movimento grevista ultrapassa a mera categoria profissional e que o problema da reivindicação tem outras raízes: *“... acho que esse negócio de greve está vindo tudo por causa do governo. Se o governo não aumentasse tanto a gasolina, pois ele au-*

menta a gasolina cinco vezes por ano e o salário aumenta só uma vez. Quer dizer, não tem condições. O povo está se apertando. Chega uma hora que não dá, aí eles querem aumento e são obrigados a fazer greve para ter esse aumento. Tem muita gente que está sentindo o aperto, é metalúrgico, é motorista, até médico e professor”.

A luta agora não é só para “*ganhar o que merecem pelos anos de estudo*” como aparecia nas entrevistas anteriores à greve, mas para sobreviver. Todos precisam ser aumentados, até quem estudou. A situação é geral e a luta não é de uma categoria nem por um só motivo: “*A greve foi porque o governo que entrou agora é só para fazer ponto e não está solucionando nenhum problema, como o dos metalúrgicos, o dos professores estaduais, nem nada... essa greve foi provocada porque o governo não queria aumentar os professores. Mas mesmo assim eles lutaram só que o governo não quis dar o aumento*”.

O governo é personalizado, a culpa é dele que não resolve os problemas do povo. No discurso aparece a percepção da contradição: a responsabilidade é do governo por não resolver os problemas mas deve-se lutar para conseguir solucioná-los, não se acomodar, não aceitar. Como, porém, estão submetidos à lógica escolar, esta informa sempre o raciocínio: “*se esses professores se formaram, lutaram, como a gente está fazendo aqui, foi para receber certinho o pagamento e não para fazer como o governo está fazendo*”. Nota-se aqui um retorno à idéia de que o pagamento é retribuição pelos estudos, pelo esforço individual, pelo “*merecimento*”.

A inculcação ideológica, às vezes, explode: “*... a greve dos professores é uma perda de tempo. Eles querem lutar contra o governo, o governo não vai poder conceder. Às vezes pode até ter uma revolução, porque esse negócio não é brincadeira. Brincar com o governo, dizer que não vai trabalhar, impor assim. Isso daí vai*

desempregar muita gente e muita gente vai se revoltar. Pode acontecer alguma coisa, até revolução. E além de acontecer esses negócios, prejudica muito os alunos que não têm nada que ver com o ordenado que os professores ganham. Se eles não quisessem ganhar isso, deveriam ter estudado mais do que estudaram ou procurar um cargo que ganhasse mais”. Assim, Artur de 14 anos, que trabalha em indústria, sugere que uma das funções da escola é a retribuição salarial e quem quiser ganhar mais, que estude mais.

Concluindo, podemos dizer que, no período inicial das entrevistas, os alunos pouco falavam de consistente sobre o professor, eram apenas elogios sem maior significação, como “*são legais*” ou críticas como “*muito chatos*”, “*brutos*”, etc. Porém, depois da interrupção motivada pela greve que coincidiu com movimentos grevistas de outras categorias profissionais, o discurso modificou-se.

Frente a uma situação concreta em que aparecia claramente a condição do professor-trabalhador junto a outras categorias profissionais, já que todos reivindicavam melhores salários e melhores condições de trabalho, surgiram elementos para que os alunos pudessem modificar a imagem anterior do professor detentor do saber e distante dos alunos. As críticas às atitudes agressivas dos professores, à falta de interesse nas aulas e o autoritarismo, começaram a ser mais explicitados e mesmo questionados, já que o professor apareceu aos olhos deles como um trabalhador que também luta e reivindica. Mas, se em um momento pareceu que o contato com uma situação concreta possibilitou visão mais clara das relações selvagens que caracterizam o mundo do trabalho, continuaram a afirmar que melhores salários devem ser atribuídos a quem tem maior escolarização.

Os elementos de interpretação da realidade ditados pelo senso comum e pela prática cotidiana de trabalhador/estudan-

te, — como o aluno que se referiu à greve dos lixeiros ou os que perceberam que, apesar dos anos de estudo, os professores não conseguiram aumento significativo de salários — poderiam, se convenientemente elaborados pelos professores, levar a um desmascaramento da realidade escolar.

Porém tal mudança implicaria em que o lugar do professor ficasse vazio, que o professor aceitasse trocar o falso diálogo professor/aluno, que não existe nas condições atuais de contradição entre autoridade do professor/submissão do aluno, pelo diálogo do aluno “*com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor*”. (2:24/39)

Os últimos movimentos reivindicatórios dos professores seguiu o mesmo esquema dos anteriores, no sentido de que relacionaram a melhoria de salário a melhores condições de ensino. Parece que o professor se esquece que está inserido no processo produtivo, ainda que de produção intelectual. E como tal, não há por que relacionar salário melhor com melhoria na qualidade do produto que “*fabrica*”. Não se vê um movimento operário que realize tal raciocínio. Na medida em que o professor não consegue estabelecer o valor de sua hora de trabalho, não consegue discutir objetivamente o problema do salário e ao mesmo tempo, não consegue se organizar de modo satisfatório a fim de questionar, dentro de sua categoria profissional, as condições em que vive e exerce sua profissão. Faltando tal sistematização e tal questionamento organizado, dificilmente conseguirá ter comportamentos que incentivem a instaura-

ção de uma atitude organizativa entre os alunos que são os destinatários de sua ação educativa. (5:123/131)

Deixa-se, assim, de aproveitar um espaço aberto propício para a politização. Caberia ao professor sistematizar os conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica, elevando o senso comum a uma concepção coerente e orgânica da realidade. Essa superação do senso comum só pode ser realizada a partir de sua negação e da sua conservação, exigindo portanto, no limite, uma certa identificação com os elementos de explicação fornecidos pelo próprio senso comum. (6:9/14)

Considerando-se que o atual professor de 1.º e 2.º graus, cada vez mais, é emergente de estratos sócio-econômicos médios e baixos, permitindo alguma identificação também com a clientela junto a qual atua nos cursos noturnos, pode-se pensar que devidamente organizado, ele possa trabalhar no sentido de confrontar, junto com os alunos, a realidade na qual eles vivem. Porém o mais frequente é o professor assimilar os padrões e aspirações pequeno-burgueses, desejoso de ascensão social, de prestígio e de conformar-se cada vez mais com a sociedade de consumo. Transmite assim apenas a ideologia do Estado e da sociedade capitalista e os únicos momentos de crítica que surgem, o transformam em censor.

A volta às aulas, após o período de greve, todavia, significou apenas uma retomada violenta da função autoritária de professor expressa pelo “*jogar matéria*” e reprovar, comandada pelas exigências curriculares e sancionadas pela administração escolar.

CARVALHO, C.P. — Work school: a trajectory of life. *Perspectivas*, São Paulo, 4: 49-63, 1981.

ABSTRACT: This research is an attempt to clarify the relationship between school and productive process, through presentation of the school practice of evening courses students in an elementary public school.

KEY-WORDS: Evening courses; nocturnal public elementary school; relationship between school and productive process.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALBERT, Alberto *et alii*. — *El autoritarismo en la escuela*. Barcelona, Fontanella, 1975.
2. CHAUI, Marilena de Souza. — Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*, 5:24-42, 1981.
3. FOUCAULT, Michel. — *Vigiar e punir*. Petrópolis, Vozes, 1977.
4. LAUTIER, Bruno & TORTAJADA, Ramon. — *École, force de travail et salariat*. Paris, P.U. Grenoble/Maspero, 1978.
5. MASCELLANI, Maria Nilde. — Quem educa o educador? *Educação e Sociedade*, 7:124-136, 1980.
6. SAVIANI, Dermeval. — *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez Ed/Autores Associados, 1980.
7. SNYDERS, Georges. — *Pedagogia progressista*. Coimbra, Almedina, 1974.

Recebido para publicação em 17-06-81