
*Trabalhadores sem Trabalho e seus Professores: um Desafio para a Formação Docente **

Celia Frazão Soares Linhares

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Pesquisa a escola noturna, procurando identificar as necessidades e os desejos de seus alunos, e a percepção que os mesmos têm dessas questões; verifica a crise da escola enquanto promotora de um modelo de dignidade e honradez antagônico às classes populares, e suas implicações na questão feminina e da juventude; e busca detectar nas respostas dos alunos os desafios da homogeneização e os problemas de um Estado que nunca respaldou o bem-estar do mais pobre, verificando que os alunos repetem um discurso liberal, valorizador da escola, enquanto seu comportamento os contradiz, ao relativizar a escola e apontar para um “ensino público de verdade” e “para todos”.

Introdução

O capitalismo produziu, no Brasil, como na maioria dos países do Terceiro Mundo, um antagonismo entre escola e trabalho, e avança, atualmente, verticalizando exclusões múltiplas, que na instituição escolar vêm sendo camufladas como formas de “inclusão”. Multiplicam-se, entre nós, os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudo, os cidadãos sem cidadania.

* Participaram da pesquisa que originou o material deste artigo os seguintes alunos-bolsistas: Cipriano Braz Filho, Cláudia Baeta Neves, Ilana C. Gouveia, Mônica Pelegrino, Reinaldo Antonio Silva e Vânia Maria Alvarim.

Para a superação desses complexos mecanismos de exclusão — extremamente solidários entre si —, faz-se urgente a concretização de projetos emancipatórios que avancem articulando a esfera da produção material com o campo de elaboração simbólica, dentro e fora da escola.

Buscando ultrapassar as descrições das práticas acadêmicas de formação de professores, bem como escapar das prescrições — derivadas dos "iluminismos universitários" —, decidimos enveredar por outro caminho: partir da escola pública noturna (supletiva, regular e alternativa)¹ para somar-nos àqueles que acreditam ainda ver aí um dos espaços para a criação de novas relações hegemônicas, desde que conectadas às forças sociais em movimento. Ao fazer a leitura do seu cotidiano, propomo-nos repensar a formação de professores.

Se a liberdade não se ensina pelo seu garroteamento, pela sua ausência, a especificidade do trabalho escolar não se aprende sem a elaboração do que acontece na escola. A pesquisa torna-se, assim, um eixo essencial na formação de professores.

Não é sem razão que Vieira nos *Sermões* afirmara: "Os discursos de quem não viu são discursos; os discursos de quem viu são profecias."

Será possível, então, não somente ver através da pesquisa, mas intervir, apostar alto nos caminhos da solidariedade, na escola unitária, enfim, profetizar?

Por que partir de uma Escola Supletiva Noturna? Já não sabemos que neste tipo de escola se acumulam negações da própria instituição escolar? Não seria mais proveitoso pesquisar em escolas organizadas para trabalhadores fabris, com acesso a tecnologias qualificadas, modernas?

Não duvidamos da importância intransferível de estudar essas conexões, em linhas avançadas do saber escolar e do fazer da fábrica. Por outro lado, chama-nos atenção o crescimento do setor terciário e sua diversificação com novas prestações de serviços. E mais ainda, estamos despertos para

¹ Neste artigo nos restringiremos às aulas noturnas supletiva e regular.

a tendência à atrofia de empregos, ao crescimento da economia informal, que vem de mãos dadas com as mudanças tecnológicas, mantidas a serviço do capitalismo que na atual etapa quer impor, através do neoliberalismo, um "Estado Mínimo", dominado pelo fetiche do "mercado", que não permite o "diletantismo" de atendimentos das demandas sociais, e que faz ampliar o não-trabalho, a não-escola, a não- cidadania.

Novamente nos lembramos dos conselhos de Vieira: "Se quereis profetizar o futuro, consultai as entranhas dos homens sacrificados."

Haveria uma escola mais negada, mais extraviada, do que aquela que os trabalhadores freqüentam à noite?

Discutir a formação dos professores a partir dessas escolas noturnas — implica uma tentativa de incorporar a este debate a cultura de negação, desvinculo, favor e terror que permeia a escola do trabalhador, se contrapondo às resistências, às afirmações de lutas dos trabalhadores e às suas esperanças.

A cultura vivida do trabalhador supõe, com freqüência, o subtrabalho e o não-trabalho.

A urgência em articular o mundo do trabalho, com suas impregnações científicas e tecnológicas, ao mundo da escola, com suas sedimentações de saberes sistematizados, torna-se absoluta, inadiável. O problema torna-se complexo porque ao fazê-lo precisamos mudar o rumo dessas reiterações que favorecem o capital em detrimento do trabalhador, e que impõem ao trabalho a produção do não-trabalho, em condições perversas nas quais o consumismo vige nas relações urbanas, aumentando exacerbadamente a demanda por mercadorias e reduzindo os espaços de solidariedade.

Vivemos tempos novos e os impasses que nos são lançados no atual momento histórico acumulam-se a velhos problemas para os quais ainda não encontramos soluções.

Entendemos que as questões implícitas na formação do professor requerem que transitemos em um espaço complexo de uma cultura em crise, em busca de validação de significados coletivos e pessoais, onde se confrontam o extravio ético e uma procura audaz de construção de

sujeitos coletivos e pessoais que se reconheçam, criticamente, na própria produção histórica de sua existência.

E a partir daí que propomos nos mover, sem a pretensão de respostas finais e elaborações acabadas, conduzidos por eixos de análise, tais como os avanços tecnológicos em suas relações de reciprocidade com o modo de produção capitalista, com as concepções e práticas de Estado e com os processos de ensino-aprendizagem informados por diferentes teorias do conhecimento.

Poucas questões têm sido mais tematizadas, na pedagogia brasileira, neste período posterior à ditadura militar, do que a questão da escola pública, da formação dos seus profissionais e das relações entre trabalho e educação.

No entanto, pouco se tem estudado sobre o professor como trabalhador, com suas teorias de conhecimento e práticas escolares perpassadas pelos conflitos de classe, os quais se interpenetram com os conflitos de identidade pessoal e profissional, que dificultam o processo de reconhecer-se nessa realidade, onde os trabalhadores vão perdendo os vínculos com o trabalho, e cujo espelho são seus alunos.

A escola para os trabalhadores: a exclusão por inclusão

A DESAPROPRIAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

As escolas públicas noturnas pesquisada — localizadas em pontos centrais das cidades do Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo — têm em comum a condição precária de manutenção do seu prédio escolar, com graves deficiências de conservação, sobretudo nos banheiros, e o caráter de empréstimo, de cessão, no seu funcionamento. O edifício, as dependências da escola, como a biblioteca, os laboratórios, as próprias paredes, onde eventualmente são fixados os trabalhos dos alunos, pertencem à escola regular diurna.

O clima de favor penetra de forma latente, a partir das estacas

concretas e materializadas da escola, cedida a um alunado que vive nas fronteiras entre o permitido pela lei e o possível, e com frequência, contra a lei, tangido pelas condições materiais de sua existência. O professorado está imerso em situação semelhante à do aluno.²

A interdição de espaços é uma constante extremamente fértil, com sua rede de significados que vai sinalizando aos alunos e professores a sua desapropriação, o seu desposseimento da escola e na escola.

Assim é que a entrada na escola ocorre sob vigilância estrita, onde a permissão de entrada corresponde à adequação a um modelo de aluno: com decotes e saias dentro dos limites. Aos professores também é recomendado um padrão de roupas, "extremamente recatado", segundo expressão de uma das "dirigentes" de uma das escolas.

A vigilância continua nas filas, nos corredores, no silêncio exigido nas salas de aula. Lado a lado com a censura, estão os esquemas para driblá-la, que vão desde a blusa extra, escondida debaixo do blusão, até os volteios por conta de um empréstimo de um lápis, na sala de aula.

A luta contra as interdições — sobretudo a da biblioteca — traduziu em palavras os preconceitos contra as classes populares, articulados com o jogo de desapropriação dos instrumentos com que alunos e professores se expressariam como sujeitos.

Diante da professora que insiste pela abertura da biblioteca vem a resposta da direção da escola:

"— Eles não sabem usá-la."

"— Como? Não sabem usar livros?"

"— Eles não têm responsáveis, não têm endereço certo. Abrindo a biblioteca para eles, os livros vão desaparecer, eles vão roubar."

Outra característica comum entre as escolas observadas, inscrita no seu mobiliário, é a infantilização do jovem e do adulto, que, por exemplo, ocupam cadeiras para crianças, onde com dificuldade alojam seus corpos, reduzidos simbolicamente na travessia escolar.

² Sobre este tema ver Alvarim (1992)

Mas há outros ritos de diminuição (por humilhação) desses jovens e adultos. A saída para o banheiro é um deles:

"— Tem certeza de que não pode esperar?"

QUEM SÃO OS TRABALHADORES A QUEM NOS REFERIMOS?

Sabemos que os que freqüentam as escolas pesquisadas carregam e exemplificam — cada qual à sua maneira — uma realidade coletiva que os transcende: marcas de classe, marcas de sexo, marcas de raça, marcas de idade, marcas de cultura.

Num sentido mais amplo e mais adequado à centralidade da categoria *trabalho* — que envolve múltiplas faces e que corresponde à própria tarefa do homem fazer-se homem, humanizar-se —, trabalhadores somos todos os seres humanos, na medida em que atuamos sobre a natureza, interagimos social e politicamente e, assim, produzimos bens materiais, artísticos, científicos e espirituais, e nos produzimos a nós mesmos.

Para Saviani (apud Carvalho, 1990, p.611), "O trabalho é uma ação humana intencional que busca continuamente transformar a natureza a fim de ajustá-la às necessidades do homem."

Marx, apropriando-se da expressão grega *praxis*, a concebe como a atividade especificamente humana, através da qual o homem se cria, criando e transformando o mundo. Como tal, o trabalho comporta aspectos negativos (como a exploração e a alienação) e positivos (como as ações conscientes e livres), transcendendo os limites marcados pela reprodução da existência física, para alargar-se em dimensões expressas na manifestação e na elaboração da vida humana.

Definimos como trabalhadores, no âmbito desta pesquisa, "aqueles que dispõem, para garantir a sua existência, da venda de sua força de trabalho" (Frigotto, 1988, p.27).

Conhecemos o peso presente da economia informal — marcada pela instabilidade de vínculos empregatícios — e da amplidão do desemprego — que só em São Paulo concentra um milhão de vítimas.

Diante desse quadro assustador, é fácil perceber como a Terceira Revolução Industrial encaminha-se para concretizar o que Marx já havia previsto nos *Grundrisse*: que a produção material absorveria uma reduzida mão-de-obra e se concentraria em empregar para o cumprimento das funções de "vigiar e controlar".

A própria racionalidade capitalista impõe que "menos pessoas são forçadas a produzir cada vez mais (enquanto que) mais pessoas são forçadas a produzir cada vez menos" (Nicolaus, M., apud Offe, 1989).

Já em 1982, o Instituto para o Mercado de Trabalho e Pesquisa Vocacional, do Departamento Federal do Trabalho, estudou as tendências de emprego de 1965 até o ano 2000. O gráfico resultante representa a previsão de que o desemprego se fará crescentemente "como um modo de vida permanente", até pelo menos 1995 (Offe, 1989, p.108).

Essa tendência ao desemprego registrada nos países do capitalismo central ocorre nos países do Terceiro Mundo com maior crueza e selvageria. Se considerarmos os deslocamentos demográficos do campo para a cidade, que segundo Hobsbawn (1991, p.2), em algumas décadas, transformou o Brasil, o México e a Colômbia em países com 75% da população habitando os centros urbanos, podemos avaliar o seu vigor. A negação de equipamentos sociais integradores se traduz em exclusões de empregos e de benefícios sociais, marginalidades e confinamentos fora das leis e das instituições legitimadas oficialmente.

Ultrapassadas as trevas das ditaduras militares no Cone Sul, o Brasil, a Argentina e o Uruguai encontram-se em processo de ampliação de direitos políticos, enquanto suas economias entram em acentuadas crises. O PIB brasileiro atingiu em 1990 uma taxa negativa catastrófica: 4,6%. Esta contradição faz retroceder, pela redução drástica de trabalhos oficializados em empregos plenos, os processos de integração na sociedade, possibilitada pelo alargamento do parque industrial das décadas anteriores.

É possível, como bem explicita Rama (1989, p. 17-31), que a mobilidade social, que vinha impulsionada por pressões da esfera produtiva e que se aliava ao setor educacional, esteja nos exteriores finais. Daqui para frente é mais fácil prever que "a reprodução venha substituir a mobilidade, no

interior do setor integrado, através de mecanismos educacionais de seleção rígida, apoiados na diferença de qualidade dos circuitos educacionais que atendem clientela educacionais distintas".

No Brasil, como na grande maioria dos países latino-americanos, as exclusões, aprofundadas pelo neoliberalismo — com o "fetiche" da privatização —, abrem espaços de vacuidade para as maiorias sociais. Desassistidos pelo Estado, verdadeiras "micronações" responderiam a esta ausência, organizando-se com leis próprias enormes de sobrevivência, em que marginalidade, populismo e violência convivem e ameaçam a sociedade oficial.

Nessa vacuidade, extremamente perversa e desagregadora para a existência humana, vicejam desde redes de narcotráfico, grupos de extermínio, comércio de mulheres e crianças, até as formas mais rotineiras de biscate, mercado das esquinas, indústrias de fundo de quintal e outras tantas formas bizarras de inventar a existência em tempos de crise aprofundada, como esta em que nos debatemos.

As seitas religiosas, as igrejas milagreiras e as figuras carismáticas, que exercitam o seu fascínio em nome de um deus e de um ideal político — estratégias que se autolegitimam —, obtêm sucesso porque funcionam como propostas concretas oferecidas à grande maioria de excluídos, cujos vínculos reais com a sociedade organizada só tendem a se enfraquecer.

O antigo horizonte que sempre norteou as utopias socialistas, de que todos os estudantes trabalhassem e todos os trabalhadores estudassem, passa por graves desafios, implantados por um projeto neoliberal que atrofia as oportunidades de trabalho e descaracteriza as instituições públicas, capazes de prestar serviços às classes populares. Lembremos o que está acontecendo com as escolas e os hospitais públicos, por exemplo.

Nestas circunstâncias, os cientistas políticos que estudaram a exploração do trabalhador, por via de um salário desfibrado — mecanismo da usurpação da mais valia —, passam a focalizar a disputa dos trabalhadores para se incorporarem ao mercado ou reter o trabalho que lhes foge.

Assim, ora são os operários da construção civil que, em passeata, pedem o não fechamento de suas oportunidades de trabalho (ainda que,

extremamente extenuantes, como sabemos); ora são os operários fabris que negociam até o seu rebaixamento salarial, em troca da garantia da manutenção do vínculo de emprego, por três meses, por exemplo; ora, ainda, são os jovens que lutam para penetrar nesse mundo fechado para poucos, onde a meritocracia não comanda a abertura da porta de entrada: o mundo do trabalho qualificado.

Numa sociedade excludente, tornou-se um privilégio, ainda que perverso, ter garantido um emprego, sinônimo de exploração.

Qual a lógica que explica a simultaneidade entre o alargamento da escola e o encolhimento das oportunidades de trabalho?

Por que a escola continua crescendo, criando empregos para professores, enquanto na esfera da produção o número de empregos decresce?

Qual a significação de um trabalho, com pequenas chances de realização de objetivos dos quais os seus sujeitos se orgulhem e se fortaleçam?

Como categorizar o trabalho do professor? Como atividade profissional? Como trabalho intelectual? Como um emprego ou subemprego? Como biscate? (Haguette, 1991) Como uma função exercida por um servidor público?

As pseudo-escolas, vindas na esteira da Primeira Revolução Industrial e destinadas à infância operária, tais como as escolas de fábricas, do meio-dia, do domingo, dos cursos noturnos, do ensino mútuo, foram observadas por Marx e Engels (Nogueira, 1990) e suas congêneres precisam ser estudadas e transformadas. É possível que o primeiro passo para nos aproximarmos da escola do trabalhador, para nela intervir, transformando-a, seja compreender algumas das matrizes da encruzilhada atual da escola pública.

Em trabalho anterior (Linhares, 1991, p.50-51), estudamos os processos sociais desencadeados pelo desenvolvimento da indústria. Assim, na Primeira Revolução Industrial, concretizada por invenções como a do tear e das máquinas movidas a vapor, pela exploração de minas de carvão e cobre, e pelo surgimento das usinas de algodão, foi preciso disciplinar homens e ensiná-los a trabalhar; a trabalhar fora de suas casas, com parcelas de tempo e tarefas com unidades de trabalho divididas. Os

campos foram fechados e os trabalhadores "livremente" tiveram que vender sua força de trabalho para garantir a sua sobrevivência.

Desta maneira, o sucesso da administração empresarial repousava bem mais na simplificação dos serviços, pelo seu desmembramento em partes sucessivas, do que na qualificação dos trabalhadores, capaz de gerar condições para as decisões e iniciativas daqueles que estão produzindo.

A obediência aos padrões ditados pela empresa engessava a "ética do trabalho". A perda da liberdade deveria, supostamente, ser compensada pela possibilidade da conquista da segurança — dada pelo emprego — e do prestígio e conforto de uma vida abonada pelo consumismo.

Com a energia elétrica, o aço, o petróleo e a indústria química, processa-se a Segunda Revolução Industrial, que aprofunda a organização do trabalho e amplia o parque industrial, garantia de investimento capitalista. O número de trabalhadores cresce, os campos se esvaziam e as cidades incham.

A Terceira Revolução Industrial, marcada por inovações como as decorrentes da automação, da microeletrônica, da biotecnologia, da produção de sintéticos, da química fina, da física quântica, da robótica e da informática, instala novo ritmo e provoca rupturas no sistema de ocupação e organização da cultura. Entre as modificações sobressaem as ameaças de diminuição do número de trabalhadores e a separação entre os incluídos nos benefícios da sociedade e os excluídos para o degrado de suas margens.

Se, por um lado, o sistema de ocupação exige uma alta qualificação para alguns tipos de trabalho que não param de ser aperfeiçoados, por outro, ocorre o encantonamento de algumas atividades que passam a ser consideradas e tratadas como sem importância, desqualificadas, e que logo caem para a obsolência e extinção.

Se à Primeira Revolução Industrial correspondeu, no plano internacional, um movimento expansivo de escolas que, entre tantas funções, cumpria aquela destinada a disciplinar a força de trabalho e a produzir indivíduos cuja meta principal consistia em fazer-se "alguém na

vida", atualmente, sem a necessidade de ampliação da força de trabalho, substituída pela máquina de alta tecnologia, para onde se vultn a finalidade da escola? Qual a "tarefa" da escola segundo a ideologia hegemônica? Seria a de preparar "ninguéns"?

Estas são questões difíceis, que precisam ser respondidas não só com palavras mas com ações articuladas por sujeitos coletivos e singulares, dispostos a inventar atalhos para encontrar caminhos para a escola além dos frustrados canais de submissão ao mercado de trabalho.

QUEM SÃO OS TRABALHADORES PESQUISADOS?

Ao penetrarmos nas escolas, escutamos das diretoras e de muitos professores a afirmativa de que seus alunos não seriam trabalhadores e, sim, jovens que, devido a problemas — principalmente ligados a indisciplina —, foram transferidos para os cursos noturnos.

Os alunos dos cursos noturnos são efetivamente jovens. A maioria tem de 14 a 19 anos e ainda não têm filhos, em mais de 90% dos casos.

Embora a maioria trabalhe, ela o faz em condições de subempregados e se envergonha disto. Encontramos o maior embaraço nos alunos para responderem às questões relativas ao trabalho e sua remuneração. É evidente na humilhação "de quem fracassou por própria culpa", a incorporação da ideologia capitalista em seus matizes de calvinismo; é visível a lógica dos mecanismos de "culpabilização da vítima", que estão ilustrados neste "vexame", em ser explorado ou mesmo em ser expropriado de qualquer tipo de trabalho. Quem não encontra trabalho é porque não presta e deve ser punido, parece ser a lógica latente.

Vale ressaltar a conotação generalizada de trabalho como produção material. Nos movimentos de rua, que concentram trabalhadores em reivindicação, é comum ouvir-se afirmações como: "Vão trabalhar vagabundos!". Isso significa que o esforço político não é considerado um trabalho.

Os nossos alunos dos cursos noturnos pertencem ao contingente que,

segundo o IBGE, configura 31 milhões de jovens que vivem em estado de pobreza, ao lado de 17 milhões de jovens miseráveis. Somente 10 milhões de brasileiros entre 10 e 17 anos estão acima da miséria e da pobreza. Apenas 7 milhões, da totalidade dos nossos jovens (12%), têm um trabalho regular e, destes, só 33,5% dispõem de carteira de trabalho assinada. Para 66% dos jovens que trabalham, a jornada de trabalho excede às 40 horas semanais, enquanto o ganho mensal fica em torno de meio salário mínimo (Jornal do Brasil, 19/12/1990).

Sabemos que é na faixa dos 15 aos 17 anos que estão concentrados 67% dos assassinatos arrolados na CPI da Câmara Federal que investiga a morte de jovens e crianças, o que confirma a extrema fragilidade social e a insegurança absoluta que perpassa a vida, sobretudo a vida desprotegida dos jovens marginalizados e excluídos da sociedade.

Faz parte da paisagem escolar todo um panorama de violência e delinqüência, para o qual uma sociedade de exclusão empurra as classes subalternizadas, que se vêem, assim, impelidas à busca de integração nas relações oficiais de trabalho, mas que delas são expelidas.

Lamentavelmente, a ideologia dominante faz penetrar dentro da escola alguns mecanismos de "culpabilização da vítima", que puniria os alunos que "não querem estudar". E o noturno passa a ser visto, em analogia com as favelas, "como antro desses indisciplinados, aos quais, por mais que se ofereçam oportunidades, não as aproveitam, por desfrutarem da preguiça e da delinqüência como escolha de vida".

Uma das professoras entrevistadas falou do seu primeiro dia de aula, quando de sua entrada na escola como professora, logo após a sua nomeação.

"— Quando cheguei, encontrei um homem morto, estendido no chão, próximo à entrada da escola, cercado por curiosos que especulavam sobre a razão daquela morte. Entrei sob o impacto daquela cena."

Nas reuniões dos conselhos escolares também eram freqüentes as violências referidas, como a aprovação de alunos que pertenciam à

hierarquia do tóxico, de quem não se poderia provocar a ira. Quem precisaria provar a sua força? Isto sem detalhar os "desarmamentos" feitos à força pela diretora, que "enfrenta" e retira as facas portadas, por um ou outro aluno.

Essas e outras observações são coincidentes e ultrapassadas em pesquisas como a de Zaluar (1987) e Guimarães et al. (1991), sobre o cotidiano da violência, que atinge sem escolha e com alto nível de dramaticidade a classe popular.

Tão fortes e conhecidas são as ameaças ocorridas em algumas escolas, que já vai ficando usual as famílias pobres deixarem os meninos sem aula, em casa, aguardando vaga em colégio menos violento, do que expô-los aos perigos do tóxico em algumas escolas.

Evidentemente, para aqueles que padecem de falta de vínculos e benefícios sociais, sobra, nesta macabra aritmética, muita miséria, violência e servidão involuntária.

O malabarismo ideológico prepara rápidas reversões, onde as vítimas passam a culpadas. A culpa dos graves problemas do Brasil é dos pobres — afirmou a maioria consultada pela revista *Veja* (06/09/1980). São eles preguiçosos, burros, desonestos e despreparados para votar. Vale dizer: não há porque considerá-los cidadãos.

Portanto, no seio da própria escola, o ensino noturno passa a ser visto como um espaço de indisciplina, comandada por maus elementos que não querem estudar. Afinal, não podemos esquecer que desempregado é no Brasil, sinônimo de desocupado, vagabundo, indivíduo passível de penalizações pela "vadiagem".

ESCOLA: UM SONHO FASCINANTE MAS DISTANTE DO TRABALHADOR

Encontramos uma grande maioria de alunos "magnetizados" por uma escola idealizada, com poderes "extraterrestres", capaz de transformar os burros em inteligentes; os subalternizados em cidadãos capacitados para a cobrança e o usufruto dos seus direitos; os silenciados e emudecidos em

pessoas aptas a se comunicar de maneira elegante; os desajeitados e mal-amados em jovens enamorados que preparam o seu futuro com a expectativa de melhores empregos.

"— Como é que vou querer ser gente se nunca fui à escola?" (15 anos, baiana, trabalhando na prostituição, analfabeta) — *Jornal do Brasil*, 24/02/1991.

"— Me arrependi muito de não ter estudado, perdi muita coisa, até a família por não saber escrever." (33 anos, com filhos, empregada doméstica, sem carteira assinada).

"— Estudo para ser um pouco inteligente." (17 anos, homem, estudante de uma das escolas observadas).

Nesta hipervalorização da escola, está viva a ideologia liberal que apresenta a escola como "trampolim para um emprego", segundo a expressão de Guimarães, como ponte exclusiva ou prioritária para a igualdade social e o desenvolvimento econômico, a partir da direção espontânea de indivíduos isolados.

"— Um homem sem estudo não pode nem ser lixeiro, gari. Quem vai confiar em dar um emprego pra ele?" (17 anos, homem, sem filhos, assistente numa fábrica de sardinhas).

"— O homem que não estuda não é nada, não pode casar, ter filhos, para não por a pessoa com quem vai se casar numa pior." (17 anos, homem, assistente numa fábrica de sardinhas).

Ao aceitar a argumentação de que só através da escola é possível a educação e a capacitação para viver em sociedade, os trabalhadores negam o valor de sua experiência cotidiana, o patrimônio histórico de lutas que a classe trabalhadora vem acumulando e passam a desconfiar de seu bom senso. O efeito mais imediato consiste na autocorrosão de sua imagem (coletiva e pessoal) e num processo macabro de cassação política.

"— Só os doutores podem dirigir, governar."

Ao acreditar nos milagres da escola, o trabalhador desacredita em si, nas suas lições de vida, adquirida no trabalho, na fábrica, no escritório, na negação do emprego, na exclusão da sociedade.

E o que ele encontra na escola? Uma escola descaracterizada: prédios mal conservados; se modernos, com problemas estruturais, como meias paredes que dificultam a comunicação entre professores e alunos; professores demissionários, de fato ou em potencial; inexistência ou precariedade de material didático; currículo quase congelado pelos mecanismos de reprodução que multiplicam os fracassos escolares; alunos e professores extenuados pelas múltiplas exclusões de que são alvos.

Como resolver esse conflito entre a urgência de estudar e a inevitável constatação do deslocamento do ensino para outras instituições escolares, inacessíveis aos alunos trabalhadores (com ou sem trabalho)? Entre a necessidade, lucidamente sentida, da importância da escola em suas vidas e a negação constante do saber escolar?

Os alunos observados mesclam em suas afirmativas a ideologia liberal — que vê na escola a panacéia pára resolver os problemas de indivíduos nascidos e produzidos, desigualmente, por seres diferentes, psicologicamente, mas harmonizados no todo social (que já exemplificamos) — e a sabedoria da classe trabalhadora, que sabe, muito bem, da importância da escola.

"— Não tenho nada que me impeça estudar. É tão bom ler." (33 anos, empregada doméstica, com carteira assinada).

"— É bom aprender. Quero ler a placa dos ônibus, não sei. Quero fazer uma compra, não sei. Tenho que estudar." (26 anos, empregada doméstica, morando com alguém).

Esta mescla demonstra que eles acreditam e desacreditam da escola. Sabemos que a escola não poderá — sem ultrapassar os conflitos

sociais enraizados na esfera da produção — oferecer ao trabalhador, cultura letrada voltada aos seus interesses. Sabemos também que para operar esta ultrapassagem deve ocorrer dentro da escola uma disputa que corresponda a outras lutas travadas em todas as outras frentes, e definirão os rumos da sociedade.

Além de ser inexecutável, não interessa ao trabalhador a escola de erudição e cultura para amenizar a brutalidade inerente ao capitalismo, como Adam Smith vaticinara. A escola interessa pela sua possibilidade de ser mais um ponto de apoio para virar a embarcação da injustiça econômica.

A ideologia da classe trabalhadora não ignora as limitações da escola capitalista.

Os canavieiros de Pernambuco, por exemplo, preferiram manter seus filhos, com eles, no movimento grevista, do que nas escolas subvencionadas pelos usineiros. Na greve, afirmaram eles, seus filhos aprenderiam lições que lhes interessariam muito mais (Jornal do Brasil, 04/10/1989).

Os trabalhadores não desconhecem tampouco que essa escola, negligenciada como instituição de ensino-aprendizagem da cultura letrada, é a única que temos e sua presença dentro dela pode lhes trazer benefícios pessoais e coletivos, graças aos processos desencadeados pelo conhecimento, com seus efeitos surpreendentes e contraditórios.

Os trabalhadores vão para a escola sabendo que além daqueles conteúdos diluídos, da disciplina desqualificadora dos sujeitos que eles são, há um espaço de encontro a ser desentranhado, inventado, num processo de resistência e de construção.

"— É uma diversão vir para a escola. Não sou de ter muitas amizades." (17 anos, empregada doméstica, sem filhos).

Por isto, quando podem, escapam para o pátio, para as conversas, para as turmas que se organizam em frente ao portão, na entrada e na saída, para os rituais de ir e vir do refeitório. É a sua maneira de dizer a si próprios e a nós: precisamos demais de uma escola onde possamos nos conhecer;

conhecer essa produção histórica de negações e afirmações que nos constituem; conhecer as nossas possibilidades de mexer e intervir nessas marcas, articulando nossos sonhos e desejos pessoais com os coletivos, potencializando novos processos de emancipação. Uma escola que busque não adestrar o homem, mas torná-lo inteiro — omnilateral —, desafiado pelo ofício de produzir sua vida e inventar novas formas de convivência social onde a singularidade humana seja a outra face da pluralidade construída.

Se a escola já foi proclamada como a instituição que preparava os fortes e lutadores para encontrar a sua vocação de "ser alguém na vida" — com suas duas faces: vencedor no trabalho e senhor no lar —, é preciso perguntar:

Para o que a escola prepara, atualmente? Qual o seu objetivo, quando as classes populares concentradas na cidade reclamam por escolas, e sua inclusão nelas se dá, simultaneamente, com processos que excluem essas classes da aprendizagem reclamada?

Será a função da escola, em tempo de acumulação intensiva de riquezas e poderes, fabricar "ninguéns" em série, que aceitem aquelas concentrações e que são necessários à "Nova Ordem Internacional", a qual aprofunda as excludências no trabalho, na escola, na cidadania? Será que, com a crise de acumulação do Capital (Finkel, 1990), a Nova Direita não precisa, para facilitar seus projetos privatistas e concentradores, de uma escola que alie negligência com repressão e autoritarismo com vistas ao "controle" mais pesado das massas urbanas?

Quem são os ninguéns que a escola ajuda a formar? Ouçamos Galeano (1991, p.71):

As pulgas sonham com comprar um cão,
e os ninguéns com deixar a pobreza (...)
Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada. (...)
Que não são, embora sejam.
Que não falam idiomas, falam dialetos.
Que não praticam religiões, praticam superstições.
Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.
Que não têm cultura, têm folclore.
Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
Os ninguéns que custam menos que a bala que os mata.

É uma questão ética, da maior magnitude, esta que se coloca para todos nós que temos no campo da educação nosso espaço de trabalho e de produção teórica e prática: a barragem dessa avalanche destruidora da escola pública. Certamente, nesse empreendimento não estaremos sozinhos. Os trabalhadores sempre lutaram por escolas. Mas nessa construção não podemos nos ausentar, deixando que a classe dirigente nos faça acreditar que a escola está falhando por não preparar convenientemente para o mercado de trabalho.

Giroux (1984, p. 186-194), partindo da análise do relatório "A Nation at Risk", produzido, nos Estados Unidos, pela National Commission on Excellence in Education, reiterou que as necessidades de mão-de-obra para o capital não devem ser a prioridade para a escola. Esta deve desenvolver a capacidade de análise, de reflexão, de crítica, e exercitar os estudantes na esfera da coragem cívica, sem a qual a própria sabedoria nacional se compromete e fenece.

QUEM SÃO OS CULPADOS PELO FRACASSO DA ESCOLA?

Os primeiros culpados apontados nas respostas foram os próprios trabalhadores: alunos e professores, responsabilizados pessoalmente e punidos enquanto classe:

- Eu sou difícil de entender as coisas.
- Saí da escola em que eu estudava por causa da vadiagem.
- Os bagunceiros devem dar lugar para quem quer estudar.

As respostas apontam com frequência a "burrice dos professores", "que não sabem como se dirigir aos alunos", "que falam comendo", "que escrevem no quadro, mas não explicam", "que faltam", "que fazem greve"...

Se nos anos 80, estudamos, no Brasil, a problemática da evasão (leia-se: expulsão) escolar, relativa ao alunado, na década que iniciamos teremos que enfrentar a mesma questão protagonizada pelos professores.

Torna-se cada vez mais evidente o desânimo do professor diante da realidade escolar: demissões em massa (500 por mês, no Rio de Janeiro, em 1990); deslocamento de funções, escapando das salas de aula para as tarefas administrativas; ocupação da escola como espaço de vendas; apatia diante de possibilidades de organização para atuar com autonomia pessoal e institucional, de forma articulada com os movimentos populares.

Os cursos de formação de professores universitários não atraem mais candidatos, para preencher as suas vagas. Os que procuram esses cursos, com frequência, têm outros objetivos profissionais e não o de seguir o magistério.

Mas os culpados não são detectados somente dentro da escola. Diferentes fatos empíricos — vinculados à família, à saúde e às circunstâncias de vida — são tomados sem o estabelecimento de relações com as estruturas vigentes no País, como razão e causa dos fracassos escolares, e justificam a interrupção da escola regular e a tardia entrada nela, registrando fatos como estes:

- Fiquei grávida.
- Meu pai vivia mudando de cidade.
- Meu pai foi baleado.
- Eu não tinha registro.
- Onde eu morava não tinha escola.
- Tive que tomar conta de minha mãe que ficou doente.

Minha mãe nos criou com muitas dificuldades, meu pai nos abandonou, não tinha nada, nenhum recurso, nem certidão de nascimento. As patroas não deixavam. (33 anos, mulher, separada, com filhos).

Esta sujeição à esfera individual impede que sejam tematizadas as

perversões sociais, latentes nas queixas, e que apontam para a exclusão de classe que marca a criança ao nascer (como a dificuldade de registrá-la), a inexistência de atendimento à saúde (que cobra que a criança interrompa a escola para assistir a um familiar enfermo). A insegurança e a provisoriade dos vínculos de trabalho (impondo ao trabalhador e à sua família buscas constantes de ocupação) e a ausência de escolas ou de vagas nelas (retirando a possibilidade do estudo).

A naturalização da falta de oportunidades escolares parece retirar dos excluídos da escola sua atenção aos mecanismos atuantes no seu caso particular:

—... Entrei, depois saí.

Houve quem afirmasse que fazia o supletivo por não ter outra opção, entreabrindo uma perspectiva na percepção do estreitamento de sua liberdade. Mas o que fica realmente marcado é que a gravidade da problemática escolar dos pobres, como não é produzida exclusivamente na escola, não pode ser resolvida somente dentro dela, muito embora não possa, certamente, resolver-se sem ela.

ALTERNATIVAS PARA UMA ESCOLA DO TRABALHADOR

Os alunos apontaram uma série de questões que precisam ser resolvidas, numa perspectiva imediata, para tornar a escola mais adequada aos interesses dos trabalhadores. Entre elas, a problemática do horário, "que deve ser mudado"; do recreio, que precisa acontecer no meio do turno; da disciplina autoritária, que os coage e os intimida; dos banheiros, que necessitam de limpeza; e, principalmente, do ensino, "que não pode continuar sendo fraco".

Houve quem apontasse como alternativa para uma boa escolarização a escola particular, concluindo: "— Pena que eu não possa pagá-la!". Outros afirmaram a ausência de utopias e desejos, respondendo: "— Esta mesma, como está". Ou ainda: "— Nenhuma",

Finalmente, um grupo indicou que percebe que a escola pública popular ainda está por ser construída:

- O ensino no Brasil nunca foi uma boa coisa.
- O ensino deve ser público, de verdade, para todos.

O necessário seria "uma escola onde eu pudesse aprender de verdade, eu digo em matéria de ensino completo, e mais: que o ensino público fosse mais valorizado para que não só eu como outros possam chegar a seus ideais".

A ausência de crítica aos professores também pode ser lida como um submetimento e recuo de quem não se atreve a discordar, mas deve agradecer os favores recebidos. O clima de medo observado nas escolas constitui-se como uma das chaves para o entendimento de algumas respostas.

Outros embarcam no voluntarismo fantasioso, reduzindo toda problemática a uma questão de força de vontade, ou num ceticismo moralista, sem esperança: aprender

- É uma questão de força de vontade.
- As professoras fazem tudo, é só a gente querer.
- Estudo porque acho uma obrigação minha completar meus estudos.

No caso do professor, também se faz necessário indagar que tipo de trabalhador é ele, visto que o seu salário de nenhuma maneira respalda a sua existência de adulto, com responsabilidades familiares.

A exclusão atinge o professor? Ele também, com um horário reduzido, torna-se um semidesempregado?

Estas são questões que não podemos nos omitir em buscar respostas. O que significa o processo de exclusão em marcha que, deliberadamente, negligencia as demandas sociais?

A escola apresenta-se assim como cenário de uma recíproca recusa entre trabalhadores submetidos a uma desvalia permanente: o professor teme ver-se perigosamente retratado no aluno; o aluno teme, mesmo

depois de muito esforço para chegar até a escola, não ter acesso a um "professor de verdade". Agravam tal quadro antigas cobranças de velhas imagens do professor, identificando a classe dominante e a tarefa missionária como forma de trabalho. Uma e outra negam ao professor uma atitude de trabalhador, na luta pelos seus direitos.

Concluindo: questionar é preciso

Como as condições atuais da escola pública poderão ser usadas para instigar-nos, coletivamente, na reversão dessa realidade?

Como romper com a exclusão de sujeitos dentro da escola pública?

Para que preparamos os professores? Para submeterem-se à lógica de exclusão?

É possível melhorar a "formação do professor", desligada da realidade escolar, dos conflitos econômicos e sociais, da crise da cultura, das demarcações político-ideológicas do Estado?

Qual o significado latente das preferências por construção de escolas, que aumentam o faturamento das empresas em detrimento da sua conservação e manutenção?

Como formar professores identificados com a causa pública e não com atrelamentos governamentais?

Em que a política de construção conflui e se assemelha à de treinamento de professores, individualizados e distanciados da própria escola?

Quais as estratégias necessárias para recolocar a escola como lugar de saber e sabor, impulsionada pelo desejo popular de criação plural, permanente, sustentada pela articulação entre sujeitos pessoais e coletivos?

Num momento histórico, marcado por crises, como formar professores com capacidade de formular questões, de quebrar os dogmas, de desnaturalizar os caminhos extraviados, com paixão e reflexão?

Os problemas vividos pelos trabalhadores — alunos e professores — podem ser descolados dessa máscara de sofrimento passivo que lança para si próprio ou para o outro a culpa do martírio, para que se possa

construir uma utopia ativa, alimentada pela articulação entre a teoria e a prática de sujeitos que não se demitiram de suas dimensões ética e estética?

Como a atual crise pode nos ajudar a prescrutar o futuro e a desmanchar velhos mitos — "podres poderes", na expressão de Caetano —, para refazer a rota de uma outra escola pública, que valorize a preparação e não a "reciclagem" de professores?

Qual a importância da pesquisa e da experimentação na formação docente?

Como a autonomia escolar poderá ser exercida no cotidiano da escola como um instrumento de construção de uma escola popular e qualificada?

Referências bibliográficas

ALVARIM, Vânia. *Escola noturna: sonhos e lutas dos trabalhadores*. Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado) — UFF.

BAETA NEVES, Cláudia. *Cartografando a escola noturna*. Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado) — UFF.

CARVALHO, Dirceu. Perspectiva do ensino de 2- grau. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.42, n.8, p.611-614, ago. 1990.

FINKEL, Sara. Crise de acumulação e resposta educacional da nova direita. *Teoria & Educação*, n.2, p.3-20, 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.1, p. 17-28.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: LPM, 1991.

- GIROUX, Henry. *Educational Harvard Review*, v.54, n.2, p. 186-194.
- GUIMARÃES, E. et ai. Violência e escola. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.12, n.38, p.81-90, 1991.
- HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.12, n.38, p.109-121.
- HOBSBAWN, Eric. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26/maio 1991. Caderno 2, p.4.
- LINHARES, Célia. / *Relatório de pesquisa: A autonomia universitária e a formação docente para os trabalhadores*. Niterói: UFF, 1991.
- LINHARES, Célia. A questão do magistério na educação básica. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, v.20, n.101, p.48-53.
- OFFE, Claus. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- NOGUEIRA, M. Alice. *Educação e saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez, 1990.
- PAIVA, Vanilda. *Produção e qualificação para o trabalho*. In: FINAL do século. São Paulo: Cortez, 1990.
- RAMA, Germán. Estrutura social e educação: presença de raças e grupos sociais na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.69, p. 17-31, maio 1989.
- ZALUAR, Alba. *Violência e controle social: crise e trabalho no cotidiano popular*. Suplemento de: *Ciência Hoje*, v.5, n.28, p.21-24, 1987.

Recebido em 4 de abril de 1992

Célia Frazão Soares Linhares, doutora em Filosofia da Educação, é professora de Epistemologia das Ciências da Educação e de Educação Comparada na Universidade Federal Fluminense.

This research seeks to identify needs and aspirations of nocturnal Schools students and their own perception of this educational process as yet. Their answers cover a lot of topics: the school crisis and its failure in promoting the Working class with dignity and pride; the problems and mistakes of homogenization by State officers and their failure to provide the well-being of the poorers; students are taught a misleading neoliberal speech magnifying school, while in practice they continue claiming for a "true public school" and "a school for all". Implications for youth and specially for young women are derived.

L'article fait une recherche au sujet de l'école de soir, pour identifier les besoins et les désirs de ses élèves et la perception que ceux-ci ont de ces questions; il vérifie la crise de Vécole tandis que promotrice d'un modèle de dignité honnêteté antagonique aux couches populaires et ses implications dans la question féminine et de la jeunesse; et cherche de trouver aux réponses des élèves les défis d'homogénéisation et les problèmes d'un Etat lequel n'a jamais appuyé le bien être du plus pauvres, constatant que les élèves répètent un discours libéral, valorisant Vécole, tandis que leur comportement les contredit, en considérant Vécole relative et en signalant vers "un vrai enseignement public" et "pour tous".

Investiga la escuela nocturna, buscando identificar las necesidades y los deseos de sus alumnos, y la percepción que los mismos tienen de esas cuestiones, verifica la crisis de la escuela en cuanto promotora de un modelo de dignidad y honradez antagónico a las clases populares, y sus implicaciones en la cuestión femenina y de la juventud; y busca detectar en las respuestas de los alumnos los desafíos de la homogenización y los problemas de un Estado que nunca respaldó el bienestar del más pobre, verificando que los alumnos repiten un discurso, valorizador de la escuela, mientras su comportamiento los contradice, al relativizar la escuela y apuntar para una "enseñanza pública de verdad" y "para todos".