

# EDUCAÇÃO DO ALUNO-TRABALHADOR: UMA ABORDAGEM ALTERNATIVA

JUAREZ TARCÍSIO DAYRELL\*\*

## RESUMO

O texto constitui uma reflexão e interpretação de como os alunos trabalhadores percebem seu próprio processo de formação, tendo como eixo a trajetória escolar. Neste contexto, busca-se compreender os espaços e tempos onde se formam/educam e analisar as expectativas que levam os trabalhadores a buscar a escola noturna, levantando pistas para repensar a dimensão educativa da escola.

**Descritores de assunto:** Educação e Trabalho, Aluno-Trabalhador, Campo Educativo, Escola Noturna.

## ABSTRACTS

This article is an attempt of questioning and interpreting how the worker students perceive their own process of formation, as having an axe in their schooling history. In this context, the author tries to discuss the spaces and times where the students were formed/educated and to analyze the expectations that lead workers to look for evening classes. It intends to suggest clues to rethink the educational dimension of schooling.

**Describers** - Education and Work, Worker Student, Educative Dimension, Evening Schools.

\* Este trabalho baseia-se na Dissertação de Mestrado, defendida pelo autor na Faculdade de Educação da UFMG, 1989, com o título "De Olho na Escola: As Experiências Educativas e a Escola na Ótica do Aluno-Trabalhador", 1989.

\*\* Professor da Escola Sindical 7 de Outubro - Belo Horizonte - MG.

As análises existentes sobre a escola noturna e a educação do aluno trabalhador, salvo poucas exceções, centram-se no interior da escola e em suas relações. Inúmeras questões ficam no ar como, por exemplo, o motivo que leva os alunos trabalhadores a buscar a escola noturna, o peso que a escola tem no processo de educação/formação destes alunos, os espaços e o tempo em que os alunos-trabalhadores se formam/educam.

Buscando refletir sobre estas questões, pretendemos abordar, neste texto, a educação do aluno-trabalhador e a escola noturna inserida nesse contexto, vista a partir do modo como os alunos-trabalhadores percebem seu próprio processo de formação/educação.

Para isso pretendemos discutir algumas concepções básicas do processo educativo. Uma primeira diz respeito ao conceito de classe trabalhadora, ou melhor, à concepção que se tem do aluno-trabalhador, uma outra refere-se ao conceito de educação e sua função social, e uma terceira, finalmente, à noção do trabalho como princípio educativo.

De posse destes conceitos, passaremos a refletir sobre os espaços onde os alunos vêm-se formando/educando, relacionando esse processo com as expectativas que levam os trabalhadores à escola. A partir daí procuraremos levantar algumas pistas para repensar a dimensão educativa da escola.

### Redefinindo alguns conceitos

Em várias discussões e análises realizadas sobre a educação das camadas populares, principalmente de jovens e adultos, é possível apreender uma imagem dos alunos-trabalhadores como elementos passivos diante da estrutura escolar, assim como dóceis diante da imposição ideológica que esta efetua. Vê-se reproduzida uma representação dominante, um imaginário, no qual a classe trabalhadora aparece como passiva na história brasileira, sendo então definida pela negatividade: falta de consciência, de politização e de organização. E mais, apática e amorfa.

Em contraposição a este imaginário, vem surgindo na última década uma nova compreensão da ação das classes sociais, da sociedade e do seu campo político. A produção recente das ciências sociais vem rompendo com este imaginário, evidenciando que, na história da formação de classes na sociedade brasileira, os trabalhadores tiveram uma presença ativa como protagonistas, com voz própria e não apenas vencidos e silenciados. A irrupção grevista de 1978 veio consagrar esta nova interpretação, montando um outro campo de identificação dos trabalhadores.

A diversidade de práticas culturais, antes vistas como expressão de sua debilidade, passam a ter outra interpretação. Aparece como diversidade de experiências vividas no interior das relações sociais historicamente constituídas, apontando para diversas formas de se viverem situações concretas de dominação e exploração. Neste sentido, os trabalhadores se expressam em múltiplas dimensões, com formas de vida próprias, com escolhas estratégicas de sobrevivência, com elaborações significativas de seu próprio processo de trabalho. (PAOLI e SADER, 1986, p. 56) Ao contrário de serem elementos passivos diante da dominação, são atores fazendo-se sujeitos através de suas práticas, elaborando e produzindo representações próprias de si mesmos e da sociedade. Relativizam assim a concepção de hegemonia, como algo determinado e automático, que impõe uma visão de mundo totalizante, concepção esta comum nas análises educacionais.

Fica evidente, assim, uma nova concepção da classe trabalhadora, não moldada por caracterizações rígidas, mas dinâmica, definida pelos indivíduos enquanto vivem sua própria história. Perde sentido uma definição *a priori* do que seria a classe, pois ela se define no seu fazer-se, segundo a expressão de THOMPSON (1984). É um fazer-se que não se restringe aos espaços institucionais, mas que se dá no cotidiano, nos múltiplos enfrentamentos, no trabalho, no bairro como também na escola. Não se trata apenas de uma mudança de pontos de vista mas, sim, a busca de um novo enfoque que tenta enquadrar o cotidiano como um espaço e tempo significativos. Este novo enfoque da classe trabalhadora leva-nos a questionar a concepção dominante sobre a educação.

Está muito arraigada, entre nós educadores, uma idéia de educação reduzida à instrução, limitada aos muros da escola. É uma visão, em que o *locus* básico do processo educativo é a escola, perante a qual, qualquer outro saber adquirido não é legitimado como tal. A decorrência imediata desta visão é permitir entrever que os alunos-trabalhadores, jovens e adultos, ao procurar a escola, estão recuperando um tempo perdido na sua educação, ou seja, são retardatários. O tempo que ficaram fora da escola não tem uma dimensão educativa legítima, o que parece pressupor que o momento do educativo, além de centrar-se na escola, ocorre preferencialmente na infância/adolescência. Nesta ótica, a infância é o espaço idealizado de preparação, anterior à inserção no mundo do trabalho. Como se o educativo, nesse momento, reduzido à escolarização, fosse imunizar as crianças contra a perversão do mundo real, da prática do trabalho, num idealismo tão ao gosto de Rousseau. A sociedade, as experiências sociais e o trabalho são vistos como deformadores e deseducativos, cabendo à escola o papel preventivo. Uma outra consequência desta concepção reduzida de educação é a ênfase na negatividade do trabalho.

Em boa parte das análises realizadas sobre a educação de jovens e adultos, as experiências do trabalho são descritas de forma a deixar margem para que se conceba o trabalho como estorvo, como se, infelizmente, o aluno necessitasse de trabalhar para sua sobrevivência. O trabalho aparece apenas como exploração, como embrutecimento, como uma imposição diante da qual não se tem alternativa senão aceitar. E, mais, na relação com a escola, aparece como um empecilho que, além de levar os alunos trabalhadores a abandonar a escola num primeiro momento, é também o que dificulta uma escolarização efetiva quando adultos.

Este enfoque privilegia a dimensão negativa do trabalho. Não é que não seja real, principalmente na sociedade brasileira em que a noção de trabalho ainda carrega resquícios que o identificam com a servidão, além do caráter de superexploração em que se dão as relações capital x trabalho. Mas, denunciar as condições em que o trabalho ocorre na sociedade é diferente de negar a dimensão educativa, tanto do trabalho, quanto da experiência social vivenciada pelos alunos-trabalhadores.

Desta forma, a redução dos espaços do educativo à instrução, à escolarização, termina fazendo parte de um processo mais amplo de negação da identidade da classe trabalhadora. É um movimento de negação da legitimidade do saber da gente comum, e de negação da legitimidade dos trabalhadores como produtores de saber e cultura. Mas estas concepções têm sido negadas pela própria realidade.

A eclosão dos movimentos populares nos bairros e locais de trabalho, ocorridos no Brasil a partir da década de 70, mostrou

um outro aspecto dos processos educativos. Deu elementos para consagrar um outro conceito de educação, muito mais amplo. Evidenciou que os trabalhadores têm como *locus* do educativo a prática social e produtiva, que é neste espaço educativo amplo que se educam, constroem sua identidade coletiva e um saber social próprio. Significa dizer que, no Brasil, o trabalhador pode não ter acesso à instrução, continua pouco ou mal instruído, mas, por outro lado, está mais esclarecido, ou seja, tem uma compreensão mais ampla das leis e da lógica que governam a sociedade.

Esta outra concepção parte do entendimento de que o processo educativo é aquele através do qual os homens se constituem a si mesmos e, ao mesmo tempo, criam e transformam a ordem social.

Como nos lembra Marx, o homem se educa, se faz homem na produção e nas relações de produção. Assim, nenhum indivíduo nasce homem, muito menos trabalhador. Constitui-se e se produz como tal, nas formas concretas em que aparecem estruturadas as relações sociais. São estas que, verdadeiramente, educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico, que têm no trabalho o elemento definidor.

Nesta concepção mais ampla dos processos educativos, o trabalho, na teoria e na prática, não aparece apenas na sua dimensão negativa. Aparece na sua dimensão contraditória, por uma parte, como absoluta miséria como objeto, e por outra, como absoluta possibilidade de riqueza como sujeito e atividade (Manacorda, 1979). Neste sentido o trabalho expressa, ao mesmo tempo, alienação e atividade humana, trabalho e manifestação de si mesmo, aspectos que se condicionam e derivam da divisão do trabalho.

Não se ignora, portanto, que as forças produtivas desenvolvidas sob a hegemonia do capital se manifestem como forças destrutivas e deformadoras. Mas avança ao considerar o trabalho social e o conjunto de capacidades objetivas e subjetivas que ele produz, como oportunidade de desenvolver um novo ser humano, capaz de apropriar-se das forças produtivas e conduzi-las a seu serviço. É uma visão menos lógica e dedutiva e mais histórica, que capta a produção de seres humanos no próprio processo histórico de produção-reprodução continuada, ampliada e coletiva, das condições materiais de existência. (ARROYO, 1989)

Redefinindo desta forma os conceitos de classe trabalhadora, trabalho e educação, surge uma outra forma de compreender a educação do aluno-trabalhador. Uma compreensão que extrapola os muros da escola e busca apreender os processos educativos amplos nos quais eles se educam e se formam como trabalhadores.

Significa captar os mecanismos utilizados tanto pelo capital, para modelar os indivíduos como trabalhadores segundo seus interesses, como, também, pelos trabalhadores, para sua auto-educação como classe. Estes mecanismos se dão nas práticas sociais e produtivas, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, neste determinado momento histórico. É o que podemos denominar de campo educativo: são os espaços de relações sociais, onde predominam situações de ensino e aprendizagem, compostos pelas variadas agências e agentes sociais, que, de forma contraditória, clara ou difusa, intencional ou não, promovem (ou tentam promover) a educação da classe trabalhadora. Neste campo educativo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja, etc.), como também o cotidiano difuso do trabalho,

do bairro, do lazer, etc. No seu interior ocorre o embate entre os interesses do capital e do trabalhador, embate este definido historicamente. Significa dizer que o aluno-trabalhador, ao buscar a escola, não é um retardatário que ali chega carente da luz do saber. É um membro de uma classe, sujeito de um saber e de uma cultura, cujos limites estão dados pelas condições materiais em que está inserido. Para concretizarmos esses pressupostos, assim como compreendermos o que leva os trabalhadores à escola e quais as suas expectativas, é necessário captar como se formam neste campo educativo amplo.

### As Experiências Educativas na Ótica do Aluno-Trabalhador

Para compreender a educação/formação dos alunos-trabalhadores, optamos por desenvolver uma reflexão e interpretação de como o aluno-trabalhador percebe o seu próprio processo de formação. A partir de depoimentos de um grupo de trabalhadores, ex-alunos de um curso noturno de Belo Horizonte, buscaremos remontar as experiências educativas vivenciadas por eles na família, no bairro e no trabalho, estabelecendo uma relação destas com as expectativas que nutriam ao retornar à escola. Não significa que o campo educativo se reduza a estes espaços citados mas, sim, que os escolhemos como objeto de análise. E assim fizemos uma vez que os depoimentos apontam os espaços básicos onde os trabalhadores vão sendo socializados nos valores, internalizando comportamentos e hábitos, descobrindo o lugar socialmente destinado a eles. É onde vão assimilando e reelaborando uma cultura própria, que, no dizer de CHAUI (1986), é caracterizada pela ambigüidade, ou seja, "*tecida de ignorância e saber, de atraso e desejo de emancipação, capaz de conformismo ao resistir, capaz de resistência ao se conformar*". Ambigüidade que está presente como lógica e prática que se desenvolve sob a dominação.

### O Mundo da Casa: A Família

Para o trabalhador, a família não representa apenas a esfera da sobrevivência, mas, muito mais, um modo de vida. Diante da realidade adversa, impessoal, em que estão inseridos no cotidiano, a família é um espaço em que se dá um conjunto de relações personalizadas entre parentes, cada um possuindo uma entidade reconhecida, em que se vivem valores comuns, próprios do grupo social a que pertencem. É uma unidade de vida social e cultural complexa, na qual se realiza a reprodução do trabalhador - que se efetiva no rendimento e no consumo -, pois a sua sobrevivência é organizada em termos de família, apesar de viverem a experiência do trabalho individualmente.

Como unidade de rendimentos, realiza a sobrevivência do grupo familiar com a participação de todos os membros no orçamento doméstico, inserindo-se no mercado de trabalho, como também (e não menos importante), em atividades que garantam a reprodução do grupo, como lavar, passar, cuidar das crianças, etc. Desde crianças, vão sendo socializados para o trabalho, integrados nos seus valores. É aí, também, que se efetiva uma primeira divisão de trabalho:

*"Quando eu comecei a dar conta de mexer no fogão, eu tinha um banquinho que eu subia nele para fazer comida, isto eu tinha 7 anos, cuidava da família toda."*

Já os meninos saem para as ruas, atrás de biscates e bicos. De qualquer forma, o trabalho é importante para o grupo doméstico:

*"Meu pai pegava minha grana quase toda, aquele mundo de menino, muita doença, o que ele ganhava mal dava pros médios..."*

Para essas famílias, o trabalho aparecia como necessidade imperiosa de sobrevivência. Mas vai além. A necessidade parece ser um elemento de regulação social por excelência, e como tal, de disciplinamento.

Outro aspecto que está ligado diretamente ao trabalho é o consumo. Este, nunca é arbitrário, mas fruto de decisões coletivas, quando se fazem opções, por limitadas que forem, sobre o que consumir:

*"Quando comecei a faturar uma grana maior, já tinha uma cota do lazer. Quando já amarrava as calcinhas, comprava roupa com este dinheiro, já trabalhava em função daquilo. Ai lutava para garantir mais para não desconrolar o dinheiro da despesa da casa. Esse dinheiro era sagrado. O dinheiro do meu pai era para aumentar a casa."*

O lazer, a construção da casa, a escolaridade, são decisões coletivas, tomadas na e para a família.

O fato de a classe trabalhadora ter acesso restrito à escolarização, pouco acesso às fontes escritas, e não ter espaço para elaborar uma visão própria, faz com que se veja com poucos elementos para interpretar a sociedade em termos de sua experiência de vida. Assim, a família é um dos poucos espaços onde é possível a elaboração cultural própria, pela acumulação de experiências pessoais e da sua transmissão oral direta através de contatos interpessoais. Neste nível a família se destaca como uma instância cultural (DURHAM, 1980). É nesta dimensão educativa fundamental que se vê restrita pelo ritmo de trabalho imposto aos trabalhadores. É restrita, mas não inexistente. E se realiza também pela postura dos pais, pelos limites que foram impondo no cotidiano através das surras, das proibições, muitas vezes arbitrarias, bem mais do que por meio de conversas e conselhos.

A representação que fica do curto espaço do privado, da casa, é de um espaço conflitivo:

*"Meu pai enchia a cara de pinga, batia na minha mãe e so-  
brava para mim também."*

A surra, a rigidez dos pais, podem ser vistas como uma forma espúria de reprodução da violência que, gerada pela opressão econômica e política, acaba explodindo nesse refúgio de expressão pessoal. Mas existe uma outra interpretação:

*"Eu acho que só não virei marginal porque meu pai era  
bravo demais, mas bravo mesmo. Tenho vários colegas da-  
quela época que são marginais até hoje."*

A mesma violência pode ser também a forma possível de criar os filhos num determinado comportamento, considerado socialmente válido, numa sociedade que tem na sua dinâmica uma força de exclusão.

A forma como os jovens trabalhadores falam da família permite percebê-la como depositária de tensões e conflitos, ao

mesmo tempo o lugar onde conseguem alimentação, carinho e identidade. Além disso, é um dos espaços onde se articulam sonhos, os desejos para o futuro, que podem ser resumidos na fórmula: "melhorar de vida". Um projeto de futuro que articula o desejo de mudança, levando em conta as condições concretas em que se vive e os limites impostos pela sociedade. O mundo da casa se efetiva como um espaço educativo amplo, onde vão assimilando valores, onde vão construindo, paulatinamente, a subjetividade e recebendo informações múltiplas que contribuem para a visão que possuem da sociedade. Apresenta-se como mescla de conformismo às exigências sociais e como forma de resistência contra esta mesma sociedade (CHAUI, 1986).

### Mundo da Rua: "O Pedaco"

O mundo da casa é um dos espaços vivenciados, mas não o único. Existe o bairro ou a vila, as ruas próximas e os locais de referência de sociabilidade, como o campo de futebol. Existem as caras conhecidas, as redes de vizinhança, a turma de amigos. Enfim, o bairro ou a favela onde moram constituem um espaço específico, "o pedaco", intermediário entre o privado (mundo da casa) e o público (mundo do trabalho). Ali se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizantes impostas pela sociedade

*(...)."O pedaco" se constitui como um componente de ordem espacial a que corresponde uma determinada rede de relações sociais. (MAGNANI, 1984, p. 138)*

Possui um núcleo que se materializa no espaço da moradia, mas possui bordas fluidas, não havendo uma delimitação territorial precisa.

É neste espaço que, desde crianças brincam, brigam, enturam-se e também ganham a vida. É no "pedaco" que se inserem paulatinamente na lógica do trabalho, encontrando um elenco limitado de bicos e biscates, todos eles típicos do mundo urbano: vendedor de frutas e doces, carregador de feira, jornaleiro, etc. Nessas atividades intermitentes e mal remuneradas, vão convivendo com as obrigações, com o disciplinamento do tempo, com a exploração e as desonestidades e vão aceitando como natural a sua condição. O estigma da marginalidade é sempre presente, fazendo com que a linha que separa o trabalhador do marginal seja sempre muito tênue:

*"Pra mim valia muito os elogios que recebia por ser traba-  
lhador, de não ser aprontador. Naquela época meu orgulho  
era esse, não ser tido como ladrão ou marginal."*

Esse depoimento revela que, para os pobres, existem apenas duas opções: ser trabalhador ou mau elemento, marginal. São duas versões de uma mesma moral. O trabalho é que se torna o suporte moral que define o caminho a seguir.

No "pedaco" e nas incursões que estes jovens, quando crianças, promoviam pela cidade, é que vão descobrindo o lugar socialmente destinado a eles:

*"Quando a gente passava, a gente era altamente conhecido:  
cuidado com aquele menino que ele é do morro. Então eu já  
era considerado perigoso, aquele menino que todo mundo ti-  
nha medo."*

Desde criança, o trabalhador vai construindo sua imagem e sentindo na pele a imagem e as condições socialmente criadas que os caracterizam como trabalhadores: pobre, preto, criminoso, perigoso. Revela uma das expressões da dominação que é a construção da identidade do dominado pelo dominador. Assim, a discriminação na forma como são tratados fora do núcleo do "pedaço", a desconfiança das pessoas em relação a eles, o tratamento da polícia, a constatação das diferenças nos hábitos, nos gestos, nas roupas, nas conversas, etc. são condições socialmente criadas que interferem na produção de uma subjetividade que se expressa, muitas vezes, numa autoconcepção negativa que, junto com estigma de seres inferiores, colaboram para a legitimação da desigualdade social.

Um jovem trabalhador, lembrando desse período, dizia:

*"Neste esquema fui crescendo, evoluindo com a vida, no dia-a-dia de cada um. Ai já era mais adulto, tinha uma mente mais adulta, mais sofrido, você tem condições de ser uma pessoa mais viva, os caras não passam a gente pra trás, aprendendo a viver, a ser alguém mesmo."*

Podemos constatar que, assim como o mundo da casa, o "pedaço", o mundo da rua, é um espaço ambíguo. É nesse espaço que vão sendo disciplinados para o trabalho, através da responsabilidade, da ocupação do tempo e pela introjeção paulatina do estigma de seres inferiores. Vão construindo uma subjetividade que se expressa numa autoconcepção negativa, tão necessária para que aceitem como naturais as condições de vida e trabalho que lhes são reservadas. Mas é nesse mesmo processo que vão aprendendo a manejar as regras sociais em benefício próprio, que controlam o tempo para introduzir a dimensão do lúdico no cotidiano, que montam estratégias e malabarismos para conseguir dinheiro para a família e o lazer. Nesse processo é que se possibilita construir uma nova subjetividade que se contraponha à anterior. Para isso é fundamental a existência de relações sociais mais amplas, livres das coerções inerentes à família. Assim, os amigos significam uma conquista, uma escolha dentro de um universo de escolhas tão restrito. A turma passa a ser uma referência fundamental para eles, à medida que substituem e/ou suprem as necessidades próprias dessa etapa de crescimento, que a família não tem condições de suprir. Passa a ser um sustentáculo dessa nova subjetividade, além da identidade social. É a partir deste conjunto de experiências educativas vivenciadas que os trabalhadores vão construindo sua identidade. É na luta do cotidiano, no sofrimento, nas expressões da exclusão, nas molecagens, num processo educativo amplo, que se vão forjando como trabalhadores, como homens, como alguém.

## O Mundo do Trabalho

Quando chegam à adolescência, todos esses jovens passam a viver integralmente em função do trabalho, que passa a ser o espaço dominante. Foi comum a todos se inserirem em atividades intermitentes, situadas nos interstícios do mercado de trabalho, como contínuos, camelôs, empregados em pequenos estabelecimentos comerciais, serviços domésticos, etc.. E assim é, devido a uma série de fatores que caracterizam a organização excludente do mercado de trabalho, dentro do modelo capitalista adotado no Brasil. Nessas ocupações desenvolvem atividades várias, onde predominam relações de dominação pessoal, sem acesso aos di-

reitos garantidos pela legislação trabalhista. Mas, para eles, o trabalho assume também uma outra dimensão:

*"Quando eu tinha 13 anos, minha ajuda em casa já era válida, eu não era um peso. Deixar de ser aquele menino de fazer isso ou faz aquilo e queria já fazer as coisas do meu jeito. Eu já era dono de mim e o estudar para mim não fazia diferença."*

O trabalho em si, independente de sua especificidade, é percebido pelo jovem trabalhador como um processo de amadurecimento, que o leva a ser considerado como adulto, responsável, útil e aceito socialmente como tal. A exclusão escolar, fato comum à grande maioria, aparece como um caminho natural e, para muitos, desejado, liberando os jovens para assumirem integralmente sua condição de trabalhadores. O jovem trabalhador parece intuir que é o trabalho e não a escola que o define como adulto, como alguém pronto, feito. Ao contrário da ideologia da escola, que vê nesta e não no trabalho o princípio educativo e formador.

Nos depoimentos desses alunos, fica evidente que a experiência do trabalho foi vivenciada na sua ambigüidade: ao lado da exploração, dos estigmas, da instabilidade do emprego, vivenciam também uma etapa de aprendizagem tanto do trabalho quanto dos mecanismos sociais, de afirmação diante de si mesmos e do grupo social mais próximo. Nesse tempo, é como se vivessem uma etapa intermediária, numa fila, antes de ingressarem no setor organizado da economia. O mercado de trabalho parece criar, através de fatores como idade e experiência, um critério de maturidade que pesa na seleção da mão-de-obra. De uma forma ou de outra, uns mais cedo, outros mais tarde, todos se inserem numa atividade do setor organizado da economia, sob relações contratuais e com carteira assinada, no setor secundário e terciário da economia. Era uma aspiração comum a todos:

*"O que mais me chateava é que não tinha carteira de trabalho... era aquilo, eu adulto mesmo, já estava cansado daquele cotidiano agitado, cada dia em um lugar. Queria levantar de manhã e saber onde eu iria trabalhar, e voltar, porque eu já tinha meu orgulho, já queria ser mais eu."*

Neste momento passam a viver integralmente um outro espaço, que denominamos de mundo do trabalho. Um espaço formal, legal, da individualidade anônima, do mercado e da sociabilidade capitalista. Um espaço dominado pela lógica do trabalho, onde não se é reconhecido como pessoa, mas por um número, pela carteira de trabalho, um passageiro, um usuário, enfim, um indivíduo. Espaço onde imperam as técnicas racionais de disciplina e vigilância, onde as relações são definidas *a priori* pelos valores dominantes da competição, do utilitarismo, etc.. Mas é também o espaço onde é possível viabilizar-se a sobrevivência e os ideais de consumo e melhoria de vida, assim como visualizar melhor a própria mecânica do sistema.

Como afirma um deles: *"Foi na União que me senti gente. Foi lá que eu fui ver que já não era mais um boy, que ali o que fazia tinha um valor, tinha carteira assinada e um salário certo. Passei a usufruir daquilo: ter horário de almoço, ter um vale na quinzena, essas coisas. Passando a trabalhar numa firma de maior porte, tinha alguém com capacidade de reivindicar e eu fui atrás, aproveitando de quem já tinha exigido. Lá comecei de baixo, depois fui subindo, virando gente..."*

O que ele diz neste depoimento é que ingressar integralmente no mundo do trabalho significou libertar-se das relações personalizadas e muitas vezes opressivas, e passar a ser regido por relações contratuais, com acesso a carteira assinada e aos benefícios sociais, ou seja, reconhecer-se como trabalhador. Significou a possibilidade de adquirir uma profissão, assim como de ascender funcionalmente, opção antes inexistente. De uma forma ou de outra, passou a fazer parte de uma categoria profissional, tendo acesso aos direitos trabalhistas já consagrados. Para muitos significou uma auto-afirmação diante da família e do "pedaço", como trabalhadores e adultos.

A idéia de virar gente expressa o desejo de serem reconhecidos como cidadãos, possibilidade antevista na inserção no mundo do trabalho, numa profissão socialmente reconhecida. E assim o fazem porque sabem que a sociedade atual atribui dignidade e cidadania, de acordo com a posição que o indivíduo ocupa na produção.

Mas ingressar no mundo do trabalho significou o controle de parte de suas vidas pelo capital:

*"Quando entrei na firma eu tive um conflito entre eu e o trabalho. Eu custei a ter norma, a obedecer o horário de almoço, a não ficar andando pela obra, a levantar todo dia às 6 horas e ter de largar às 5:45 da tarde. O encarregado ficava em cima de mim. Só depois é que tomei consciência que se eu quisesse continuar como eletricitista eu teria que seguir as normas, os horários. Ai eu aprendi, aliás, acostumei a seguir as normas..."*

Submetidos a uma disciplina de tempo, a um controle do corpo e do espaço, vivenciaram um cotidiano monótono e estafante, onde não viam o produto de seu trabalho. A hierarquização aqui se efetiva como maior controle, na maioria das vezes autoritário, dos inúmeros chefes, limitando o encontro e o exercício da fala entre seus pares. É a violência simbólica expressa na imposição social do silêncio, que tende a impedir o espaço da reflexão, a troca de idéias e os sentimentos. Além disso, o salário é sempre 'aquém do esforço dispendido, como também de suas necessidades, agora mais amplas, obrigando-os a se venderem mais ainda, através das horas extras. E junto a todos estes mecanismos, defrontam-se com um conjunto de imagens e valores pré-formados sobre o trabalho e o trabalhador, que tentam inculcar expectativas definidas de comportamentos e aspirações. Valores como assiduidade, autodisciplina, obediência, responsabilidade, etc... revelam a existência social de um protótipo do bom trabalhador, mais um mecanismo que colabora na internalização de uma ética do trabalho.

Esse quadro evidencia que a hegemonia do capital só se impõe através de mecanismos coercitivos sobre o trabalhador, sempre com o mesmo objetivo: formar homens disciplinados para o trabalho, subjugados à sua lógica. Lógica que extrapola o local de trabalho e atinge o conjunto da sociedade, tendo como elementos o mercado, a apropriação do saber, a racionalização, etc.. Nela, tudo se torna quantificável, mecanizável, calculável.

Historicamente, o capital desdobrou o sistema de fábricas em instituições que garantiram a proliferação e internalização de seus pressupostos. As diversas agências vieram constituindo um discurso competente sobre a condição do trabalhador, de forma a afastá-lo da determinação do seu próprio modo de vida, desqualificando suas falas e práticas. O conjunto dessas estratégias veio impondo uma identidade moralizada e produtiva, construída de cima e do exterior, uma disciplinarização de acordo com as exi-

gências do capital. Expressa o processo de violência a que estão submetidos os trabalhadores. Violência que se materializa na restrição de espaço e tempo em que se possam afirmar cultural e politicamente, como portadores de uma cultura, como sujeitos de dignidade e direitos.

Não podemos, porém, correr o risco de supervalorizar a disciplina como responsável pelo desenvolvimento capitalista, pois, se as mudanças tecnológicas e de estratégias reforçam a exploração, elas são acompanhadas também de resistência por parte do trabalhador. O processo disciplinar é histórico e se conforma de acordo com a luta de classes.

Tendo a luta de classes como foco, PAOLI e SADER (1986) nos adverte de que a classe trabalhadora não é elemento passivo diante do avanço da dominação do capital. Esta não é um pacote pronto que os dominados indiferenciados engolem, porque não têm alternativas pela frente. Não há um consumo passivo dos padrões impostos pela burguesia, assim como a hegemonia não implica nada determinado e automático nem impõe totalmente uma visão de mundo totalizante. Podemos dizer, pois, que o processo de controle sobre o trabalhador é relativo, no sentido de que não há uma aceitação passiva de seus mecanismos nem mesmo a internalização é imediata e totalizante.

Burlar as regras, aproveitar as situações que permitem diminuir o ritmo do trabalho, o absenteísmo, as lutas pelos direitos mínimos etc., são formas de se contrapor a sua desvalorização como trabalhadores, à sua desumanização.

Neste enfoque, a história está plena de exemplos de que, diante das iniciativas da burguesia, os trabalhadores resistem e lutam no cotidiano, propõem ações que obrigam a burguesia a investir na sofisticação das estratégias de controle. As expressões dessas lutas são as mais variadas, de acordo com o período histórico, umas mais fluidas, outras perenes. Lutas como greves, boicotes, sabotagens, quebra de máquinas, jornais operários, centros de cultura etc. que, não importando seu mérito, constituíram a resistência contra a burguesia e o Estado. Antes de mais nada, expressam a lenta constituição de uma identidade de classe e de um nível de consciência.

Estas ações, individuais ou coletivas, mostram as tentativas dos trabalhadores em contrapor um campo de representações do trabalho às imagens veiculadas pelos setores dominantes da sociedade. A busca da afirmação de uma tradição popular como contraposição à desvalorização do trabalhador, as tentativas de valorização profissional, a luta pela dignidade e elevação moral da classe através de atividades próprias de lazer e instrução. Tudo isso demonstra o esforço do trabalhador em organizar seu cotidiano e constituir uma cultura popular.

Neste enfoque podemos concluir que a vivência desses jovens e adultos no mundo do trabalho deu-se sob o signo da ambigüidade, e que, como assinala CHAUI (1986), são capazes de conformismo ao resistir, capazes de resistência ao se conformar. Ambigüidade que expressa a realidade contraditória vivida pelo trabalhador; ele é ao mesmo tempo produtor de riqueza para o capital, submetido à disciplina do trabalho e do mercado e também membro de uma classe que reage contra essa realidade. Ele é parte integrante do capital mas também é antagônico ao capital. E foi vivenciando esta ambigüidade que este grupo de alunos veio-se formando, educando-se como trabalhadores. Apesar de estarem fora da escola, o processo educativo vivido não se interrompeu. Ao contrário, aprofundou-se. Articulando o trabalho e as relações sociais mais amplas, vieram introjetando valores, com-

portamentos, produzindo um conhecimento próprio que se expressa na sabedoria adquirida, nas estratégias de sobrevivência implementadas, nas formas de pensar e agir. Podemos afirmar que o que estes trabalhadores são e pensam foi e é fruto do processo pedagógico que ocorre neste campo educativo mais amplo, o do cotidiano. A aspiração à escola, fato comum a todos neste período, surge então como resultado destas vivências no bojo deste processo educativo no qual estão inseridos e tem que ser compreendido neste contexto. Que os leva à escola? Qual a expectativa que nutrem neste momento?

### As Expectativas na Busca da Escola

Ao longo da história de vida destes trabalhadores esteve e está bem presente uma aspiração e uma crença na melhoria de vida e no progresso. Podemos constatar isto desde quando são crianças, no que os pais projetam para os filhos, e, mais ainda, quando estes se sentem adultos, responsáveis pela própria sobrevivência e a da família. Ao contrário das imagens socialmente construídas sobre os trabalhadores pobres, uma coisa que não parecem ser é acomodados (CALDEIRA, 1984). Imersos no mundo do trabalho, vivenciando um processo educativo amplo, ambíguo, vão elaborando suas expectativas de mudar de vida, para uns mais ampla, para outros mais restrita, de acordo com as experiências que acumulam. Estas lhes mostram que o meio disponível para efetivar qualquer melhoria é o trabalho. Afinal, sabem-se expropriados de qualquer atributo senão a força de trabalho. É desta que podem dispor, é por meio dela que podem efetivar qualquer aspiração:

*"Minha vida foi muito sofrida, mas eu sempre corri atrás. A gente tem de correr atrás dos negócios e foi muito tempo que eu corri."*

Dadas as condições que os cercam no mundo do trabalho, sabem muito bem que, por serem trabalhadores desqualificados, serão sempre tratados como homens desqualificados. Com os meios disponíveis, tentam articular um projeto de futuro, para uns, mais amplo, para outros, mais restrito, mas que sempre funciona como elemento propulsor no cotidiano, numa dimensão de utopia. E utopia aqui entendida não como algo aleatório, fruto da imaginação apenas, estranha à realidade em que se vive. Ao contrário, pode significar uma avaliação da própria sociedade, da forma como se vive, e um desejo de mudança. Assim, o desejo de mudança pode ser entendido como um projeto em que o jovem expressa a aspiração à dignidade como trabalhador, como homem, um desejo de viver e ser tratado como sujeito de sentimentos, valores e direitos, mesmo que contraditórios. Não acreditamos que se trate apenas de uma concepção ideológica, no sentido de falseamento do real, como querem muitos. Ou como uma postura reacionária, de negação de classe. Temos de compreendê-la no contexto das condições concretas de existência do trabalhador, nas quais, se elabora de modo individual seus projetos é porque percebe que, na nossa sociedade, as possibilidades de ascensão são oferecidas a indivíduos (CALDEIRA, 1984).

É a prática social, concreta, que vai fornecendo os elementos para os jovens trabalhadores elaborarem seus projetos. Assim como essa prática é ambígua, e vivenciada como tal, também seus projetos expressam essa ambiguidade. É nesse contexto que podemos entender as expectativas manifestadas em relação à volta à escola.

Quando falam deste período, todos os jovens trabalhadores demonstram um querer bem definido em relação à escola, quase sempre, ligado ao desejo de uma profissão como também ao desejo de adquirir maiores conhecimentos. Refletindo sobre as expectativas formuladas em relação à profissão, constatamos que a vivência concreta no espaço de trabalho leva muitos deles a perceberem que, sem qualificações, nunca serão valorizados como pessoas:

*"Quando entrei na Acesita, eu era faxineiro. Um dia um cara chegou e disse: escuta aqui, você, um homão destes, você não tem vergonha de ser faxineiro não? Aquilo me deu um impacto. Ai falei comigo que ia estudar para mostrar para este cara que posso ser diferente. Até então eu achava que era doutor, para mim estava ótimo o fato de ter feito o primário... Depois desta ferrada que vi que na condição em que eu estava eu não ia sair daquilo, então tinha que estudar..."*

Podemos perceber que é no mundo do trabalho, nas relações ali estabelecidas, que vão experimentando na pele a desvalorização social de determinadas profissões; a humilhação que sofrem ao exercê-las. Mas é também nesse espaço, nesse mesmo embate, que alargam o projeto de futuro, descobrindo a possibilidade/necessidade de se afirmarem como trabalhadores qualificados, condição requerida para maior competitividade no mercado, melhores salários, como também maior dignidade como trabalhadores. Como já vimos, a aspiração a uma profissão aparece assim sob dois aspectos: o econômico e o moral. Ter uma profissão significa melhor situação econômica, maior segurança no emprego como também maior *status*, uma afirmação da dignidade.

Os jovens trabalhadores, ao buscar a escola, fazem uma articulação entre escola-profissão-ascensão, vindo aí uma forma de serem reconhecidos socialmente.

Podemos afirmar que a consciência popular acredita na ideologia liberal da ascensão social pela educação e respeita a ideologia taylorista (CHAUÍ, 1986). Porém, esta crença não advém apenas da aceitação passiva de valores próprios de outras classes sociais. Como já comentamos, é muito mais fruto da própria experiência cotidiana como trabalhadores desqualificados. No local de trabalho, como trabalhadores individuais, percebem a hierarquização, aceitam a existência de critérios para diferenciá-los (aparentemente objetivos e racionais) e, mais, percebem que uns poucos alçam a postos superiores a partir destes critérios, o que transforma a situação individual destes poucos, enquanto outros permanecem na mesma função/faixa salarial. Passam a se esforçar para se adequar aos critérios definidos (explícitos ou não) para também ascenderem no trabalho.

O que eles não percebem é que, por detrás da aparente racionalidade da hierarquização, esconde-se um mecanismo político utilizado de modo a assegurar os interesses do capital. KUENZER (1985), discutindo a estrutura salarial e suas relações com a qualificação do trabalhador, mostra-nos que a qualificação do trabalhador é antes usada ideologicamente para justificar as diferenças de salários na maioria dos casos e não para determiná-las, legitimando, assim, a divisão de trabalho característica do modo de produção capitalista, bem como a distribuição desigual da propriedade e do saber. Além do mais, os jovens trabalhadores não percebem também que o próprio capital prescinde, até certo ponto, da qualificação para o trabalho que a escola viabiliza. Como lembra FRIGOTTO (1984), na sociedade capitalista a escola não é requisito para a preparação profissional imediata,

sendo que o próprio capital cuida de educar os trabalhadores, através de mecanismos vários, de acordo com suas necessidades.

Não significa, porém, que a escola não tenha nenhuma relação com o sistema produtivo, que seja improdutivo. Não podemos esquecer que é a escola que dota o trabalhador de condições mínimas para que possa aprender no processo produtivo: colabora na seleção da força de trabalho como também na reprodução de trabalhadores desqualificados. É neste sentido que afirma CARVALHO (1984, p. 107):

*"A escola deve reproduzir o trabalhador como vendedor de sua força de trabalho, ou seja, controlar a produção de um contingente de empregados, subempregados e desempregados como exigência estrutural da sociedade capitalista."*

Além disso, continua a produzir as condições que favorecem a viabilização da ideologia meritocrática, as condições de inserção no mercado de trabalho passam a ser vistas relacionadas ao grau de instrução, o que é tido como legítimo, configurando a ideologização da educação. Na falta de estudo apoiam-se as determinações de classe, apresentadas como decorrentes da incapacidade pessoal, natural, justificando-se o subemprego e baixa remuneração como consequência de uma inferioridade individual e social.

Ao formularem, pois, suas expectativas de adquirir uma profissão pelo estudo, não deixam de reforçar este conjunto de concepções ideológicas que buscam justificar/legitimar a desigualdade social, contribuindo para a manutenção da ordem social. Mas ao mesmo tempo, como assinala CHAUÍ (1986), as esperanças e a valorização na escola possuem razões que ultrapassam a ideologia: expressam o desejo de se libertarem de relações de trabalho arcaicas, do fardo insuportável das longas jornadas, da fadiga, do desgaste físico e psíquico impostos pelo trabalho não qualificado. Expressam, desta forma, a negação do lugar social que lhes foi imposto, fazendo com que a volta à escola se insira num projeto mais amplo de busca da dignidade, como trabalhadores e como pessoas.

### **Escola para Formação**

Mas este é um lado da questão. Grande parte destes jovens trabalhadores não aborda apenas a questão profissional quando fala de suas expectativas em relação à escola. Existem outras dimensões que também são abordadas:

*"Eu voltei a estudar foi para conseguir alguma coisa. Mas eu não voltei só para formar e mudar de emprego. Igual quando a gente fica só trabalhando, a gente fica por fora de tudo, dos acontecimentos. Se alguém pergunta alguma coisa para a gente sobre política, a gente não sabe responder, então estudando a gente fica mais informada."*

O que os jovens revelam é um aspecto quase sempre desconhecido quando se discute a função da escola para a classe trabalhadora. Quase sempre é esquecido que também eles aspiram à cultura letrada, a um conhecimento científico que possibilite a compreensão da natureza, da história dos homens, de um conhecimento que não lhes traga um retorno imediato. O prazer de conhecer por conhecer não é um atributo específico das camadas médias, também os trabalhadores desejam um conhecimento que

não seja apenas o prático, instrumental do trabalho. Como dizia um aluno:

*"A coisa que eu tenho inveja é sentar na mesa de um boteco, e ficar falando de cinema, teatro. Eu gostaria de saber falar destas coisas."*

Segregados pelas condições em que estão inseridos, com o tempo livre reduzido, com a possibilidade de encontro com os amigos sempre restrita, sem acesso a livros e revistas devido ao alto custo, aspiram à escola como um dos únicos espaços que lhes restam para efetivar este desejo. Afinal, a escola, bem ou mal, é uma das poucas instituições às quais o trabalhador tem acesso e lida, de alguma forma, com um corpo teórico.

E, além de tudo, o estudo traz respeito:

*"Quando você estuda, você é tratado com mais respeito."*

O que parece ficar claro nestas abordagens é que o anseio pela escola extrapola o âmbito do trabalho, configurando-se na expectativa de um espaço onde possam ter acesso a um conhecimento, a uma cultura, a uma prática de reflexão que lhes é negada no cotidiano. E, mais, diante da face desumanizante do trabalho, da degradação que ele impõe ao trabalhador, a escola aparece como um meio de adquirirem elementos por meio dos quais possam impor-se como pessoas, sujeitos de um conhecimento.

Pelo visto, as expectativas formuladas levam-nos a sugerir a existência de dois níveis de aspiração: há o estudo para a profissão e o estudo para a formação. Significa dizer que há uma diferença entre o estudo para a profissão (o qual deve ser recompensado) e o conhecimento das coisas e das pessoas. Em outras palavras, há diferença entre a qualificação técnica e as humanidades, porque estas valem por si mesmas, para si mesmas, são fonte de crescimento e de cultura pessoal, sem outro fim (CHAUÍ, 1986).

As expectativas formuladas revelam que o trabalhador, diante de sua realidade e de sua prática concreta, diante dos meios e elementos culturais de que dispõe, articula um projeto imediato e mediato, que expressa uma concepção própria desta realidade e os meios disponíveis para sua superação. Muitas vezes mostra-se contraditória, como é contraditória a realidade em que estão inseridos, nem mais nem menos dignas, já que é expressão de um modo de vida. Mas sempre revelam um desejo de mudança que quase sempre é relacionado a uma melhoria das condições materiais e intelectuais. A escola coloca-se neste momento dentro de uma busca de espaços onde possam elevar-se moral e intelectualmente. Neste sentido a escola aparece para os trabalhadores como um espaço simbólico de dignidade. Neste sentido, podemos afirmar que os trabalhadores estão redefinindo a escola, colocando novas questões de demandas, informadas pelo processo educativo historicamente vivenciado. Fica o desafio: como atendê-los? Como elaborar uma metodologia que vá ao encontro de seus interesses e necessidades? Uma solução possível é buscar as pistas na própria história da formação/produção dos trabalhadores.

Uma delas diz respeito à necessidade de repensar a função social da escola e suas especificidades. Significa superar a visão da escola como uma instituição monolítica, estática, regida apenas pelas normas e regulamentos. É percebê-la como uma construção social, uma complexa trama de relações sociais entre os



sujeitos envolvidos, principalmente professores e alunos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão e de acordos. Implica, assim, um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Dessa forma, a escola é uma instituição em constante processo de construção, no cotidiano das relações internas.

Nessa perspectiva, a dimensão do educativo extrapola a transmissão de conteúdos formais, ou seja, na escola, não só se estuda, mas antes vive-se um conjunto de experiências diversificadas. Nesse enfoque é possível captar algumas aspirações dos alunos-trabalhadores.

Eles deixam claro a necessidade de que a escola seja um espaço diferente daqueles que vivenciam. Diante da desvalorização social e pessoal que enfrentam, diante do caráter desumanizante do trabalho e da cidade, diante do conflito entre tempo de trabalho e tempo livre, da redução cada vez maior dos tempos e espaços do privado, do lazer, a escola passa a assumir outras dimensões. Esperam que se torne um espaço de encontro entre iguais, onde possam falar de si e do mundo, trocar experiências, afetos e

sentimentos. Onde possam ser reconhecidos e valorizados como pessoas, sujeitos de dignidade. Na relação com os professores, esperam uma relação onde sejam considerados como interlocutores válidos, onde possam ser escutados e levados em conta em suas opiniões.

Em termos de conhecimento, os trabalhadores parecem indicar que esperam algo mais da escola. Esperam conteúdos através dos quais a realidade em que vivem seja trazida para a escola e, assim, possam refletir sobre o País, sobre a organização do trabalho, sobre a realidade familiar. Enfim, que a escola se torne um local onde possam ter acesso a um conhecimento sobre a sociedade em que vivem, assim como sobre sua lógica e suas regras. Além disso, esperam adquirir e aprimorar habilidades básicas, como a capacidade de reflexão, de abstração, de elaboração verbal, do saber duvidar, questionar, indagar. Habilidades fundamentais em todas as dimensões da vida. É o cultivo do ser pensante e racional que são, que lhes é negado no mundo do trabalho. Para os trabalhadores, a dimensão educativa da escola é mais ampla, encontrando-se nas experiências humanas e sociais ali vivenciadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. *Reverendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana*. Belo Horizonte, 1989, (Mimeogr.)

CALDEIRA, Tereza Pires R. *A política dos outros: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CARVALHO, Célia Pezzolo. *Ensino Noturno: realidade e ilusão*. São Paulo: Cortez, 1984.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. *Conformismo e Resistência da cultura popular no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DUHRAM, Eunice. A família operária: consciência e ideologia. *Dados*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 201-213, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

MAGNANI, José G. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PAOLI, Maria Célia & SADER, Eder. Sobre as classes populares no pensamento sociológico brasileiro. In: CARDOSO, Ruth (org) *Aventura Antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

THOMPSON, Edvard P. *Tradicion, revuelta y consciência de classe*. Barcelona: crítica, 1984.

KUENZER, Acácia Z. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985.