

A ESCOLARIZAÇÃO EM FAMÍLIAS DA CLASSE TRABALHADORA

1956

INTRODUÇÃO

A questão do acesso à escola e do seu aproveitamento por parte das classes populares tem preocupado não apenas aqueles que, de alguma forma, lidam mais diretamente com os problemas educacionais, como todos os que estão comprometidos com o processo de democratização da sociedade brasileira e com a melhoria das condições de vida material e não material dos seus trabalhadores.

Essa preocupação tem resultado na produção de diversos estudos e pesquisas e em significativo debate sobre as referidas questões. Procurando contribuir para esse debate, o presente artigo pretende apresentar alguns dos resultados obtidos pela pesquisa sobre Educação e Condições de Subsistência de Populações de Baixa Renda, recentemente concluída em Salvador, que estudou um conjunto significativo de famílias representativas dos estratos menos qualificados dos trabalhadores urbanos dessa cidade¹, e tratou, entre outros aspectos, dos seus problemas de escolarização.

Como os fenômenos educacionais não podem ser desvinculados do contexto em que se situam, cabe lembrar, inicialmente, como nas sociedades capitalistas a educação é bastante desigual para as diversas classes e, constituindo um dos componentes do processo de reprodução social da força de trabalho para o capital, as oportunidades de escolarização para a classe trabalhadora vão depender:

- das demandas de qualificação técnica e social geradas em cada momento histórico do desenvolvimento do sistema produtivo;

1 A pesquisa, patrocinada pelo CNRH/SUDENE, foi realizada pelo Centro de Recursos Humanos da Universidade Federal da Bahia e concluída em 1980, por uma equipe da qual faziam parte, além da autora deste trabalho, os professores Luiz Navarro de Britto, Celma Borges Gomes e Fernando Almeida. Ela abrangeu três bairros populares de Salvador, onde foram aplicados questionários a uma amostra de 608 domicílios (abrangendo 3.316 pessoas, 22,0% delas entre os 7 – 14 anos) e, em uma segunda etapa, analisadas com maior detalhe as condições de subsistência e de educação de sessenta famílias e algumas instituições educacionais que serviam à população das áreas estudadas, através de um conjunto de entrevistadas e da observação direta.

Apesar de aproveitar os dados e algumas conclusões de um trabalho coletivo, o presente artigo é de exclusiva responsabilidade de sua autora. As colocações e análises nele contidas não representam necessariamente o pensamento dos demais componentes da equipe que conduziu a pesquisa mencionada, cujo relatório final será brevemente publicado.

Inaiá Maria Moreira de Carvalho

Do Departamento de Sociologia e do Centro de Recursos Humanos da Universidade Federal da Bahia – BRASIL

— e das relações e disputas entre as classes, que se refletem no sistema de poder da sociedade. Nas diferentes conjunturas e somadas com outras características da estrutura produtiva essas relações e disputas contribuem para determinar os padrões de subsistência e reprodução social da força de trabalho e a extensão dos direitos de cidadania, inclusive pela pressão sobre o Estado para a elevação dos chamados “investimentos sociais”, a exemplo daqueles destinados à saúde e educação.

No caso brasileiro, diversos estudos têm assinalado como a interação desses fatores não tem se refletido na ampliação mais generalizada das oportunidades de escolarização. Apesar da redução da proporção dos que não tiveram ocasião de participar do sistema de ensino, ocorrida nas últimas décadas², em 1979 apenas 12% das crianças tinham possibilidades de concluir os oito anos de escolaridade que o próprio Estado estabeleceu constitucionalmente como um direito de todos os brasileiros³. Dados preliminares do Censo de 1980 também mostram que os analfabetos ainda constituíam um quarto da população acima de 15 anos.

Pelas características de expansão do capitalismo no Brasil, mesmo na sua presente etapa de acumulação de base urbano industrial, com exceção de uma parcela minoritária para ocupar os postos de trabalho mais qualificados, na indústria, nos diversos serviços e na burocracia estatal, consideravelmente expandida pelos requisitos do atual modelo de desenvolvimento, a economia não necessita de uma força de trabalho com níveis de escolarização muito elevados para funcionar e se reproduzir satisfatoriamente.

Os padrões de divisão técnica-social do trabalho e a estrutura ocupacional dessa economia, marcada por uma grande heterogeneidade de desenvolvimento e pela presença de um considerável exército de reserva, não exigem do grosso da força de trabalho mais que o domínio das operações elementares de leitura, escrita e cálculos, além da internalização de certos valores e comportamentos necessários à sua inserção produtiva e social (ser produtivo, ordeiro e submisso, respeitar a autoridade e a hierarquia, estar predispostos para o cumprimento de ordens e a execução de tarefas), que podem ser obtidos com baixos níveis de escolaridade.

Considerando, inclusive, a dimensão do exército de reserva e a organização de certos setores que se apóiam na exploração intensiva e extensiva de uma mão-de-obra socialmente desqualificada, até mesmo a exclusão da escola constitui um mecanismo que legitima a sujeição daquela mão-de-obra às mais precárias condições de trabalho e reduz as pressões por uma inserção ocupacional mais favorável, que o sistema produtivo não oferece à grande maioria da população.

Por outro lado, um conjunto de fatores onde se destacam o controle e a repressão exercidos pelo Estado tem impedido que a pressão dos trabalhadores seja capaz de alterar a destinação dos gastos públicos e de obter níveis mais elevados de escolarização, como uma conquista política e uma afirmação dos seus direitos de cidadania. Dentro do pacto social que caracteriza atualmente a sociedade brasileira, somente aos setores médios foram

concedidos ganhos mais significativos em termos educacionais. Esses ganhos resultaram num crescimento considerável do ensino de segundo e terceiro graus e constituíram o canal de acesso daqueles setores aos quadros mais qualificados necessários à nova etapa de expansão do sistema produtivo, permitindo-lhes maior participação nos frutos e benefícios do recente desenvolvimento.

Conseqüentemente, além de privilegiar os graus mais elevados cujo acesso é limitado a setores reduzidos da população, o Brasil se tornou um dos países que menos investem em educação e onde as parcelas mais amplas da força de trabalho, quando não são completamente excluídas do acesso à escola, têm suas oportunidades limitadas ao mínimo necessário para sua inserção ocupacional e na ordem estabelecida, ou seja, fundamentalmente às séries iniciais do primeiro grau.

Por outro lado, é claro que isso também está relacionado aos padrões de subsistência e reprodução social da força de trabalho na sociedade brasileira e ao processo de pauperização que atinge a grande maioria dos trabalhadores. Como se sabe, um conjunto de fatores onde se destaca a presença de um amplo exército de reserva, a ausência de uma sólida organização sindical e política e de canais que efetivamente possam expressar as reivindicações e proclamar os direitos dos trabalhadores (por força da ação do Estado, inclusive), além de uma expansão da produção voltada preferencialmente para o consumo das camadas altas e médias da população e para o mercado internacional, vem permitindo um processo de acumulação apoiado na super-exploração do trabalho e no empobrecimento da classe trabalhadora, em termos absolutos e relativos.

Diversos estudos têm apontado esse fenômeno e mostrado como as remunerações da grande maioria dos trabalhadores ficam aquém do que seria necessário para assegurar a subsistência deles e das suas famílias, atendendo adequadamente às necessidades básicas e socialmente condicionadas de alimentação, habitação, transporte, saúde e educação, entre outras⁴. Como os custos dessa subsistência não tem se reduzido por interferência de outros fatores, como os investimentos e políticas sociais do Estado, por exemplo, os problemas acima apontados têm que ser resolvidos no âmbito doméstico das famílias trabalhadoras:

— através de um aumento na quantidade de trabalho que implica não apenas na ampliação da jornada do chefe da família como na extensão a outros

2 Ver a esse respeito, PÍCANÇO, Iracy. *Oportunidades Educacionais no Brasil. 1940 a 1970*. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da UFBA., 1978. 101p. (mimeo).

3 Conforme GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder, Introdução à Pedagogia do Conflito*. São Paulo, Cortez Editora, 1980, p. 26.

4 Ver, por exemplo, ARROYO, Raimundo. “Empobrecimento Relativo e Absoluto do Proletariado Brasileiro na Última Década”. in *A Situação da Classe Trabalhadora na América Latina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. p. 51-80; KOWARICK, Lúcio. *A Expolição Urbana*. S. Paulo, Paz e Terra, 1979, 202p.; além de diversos dos trabalhos do DIESE.

membros do grupo doméstico da responsabilidade de atenuar o decréscimo da sua renda real, com a incorporação produtiva das mulheres, adolescentes e, até mesmo, crianças, com óbvias repercussões sobre suas possibilidades de escolarização; e

— pela redução dos custos de subsistência através da compressão do consumo e do padrão de vida da família (que normalmente se confunde com o grupo doméstico), às vezes a níveis extremos, levando-a a concentrar os gastos naquilo que é mais fundamental para a subsistência e cujo atendimento nem por isso deixa de ser precário, como a alimentação, e a uma enorme dificuldade em arcar com as despesas necessárias ao consumo de certos bens, inclusive a educação⁵.

As repercussões do conjunto de fatores assinalados, em termos do acesso e aproveitamento escolar entre famílias de trabalhadores urbanos de média e baixa qualificação, puderam ser amplamente observadas durante a pesquisa realizada em bairros populares de Salvador, cujos resultados passamos a relatar.

A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

Uma das constatações dessa pesquisa, que deve ser inicialmente ressaltada, é a valorização da educação e da escola por parte dos chefes das famílias e, principalmente, das mães, a quem cabem, geralmente, as responsabilidades e iniciativas que se referem à escolarização dos filhos ou de outros menores dependentes da família. Esta valorização não decorre apenas ou principalmente de uma incorporação abstrata da ideologia da educação como mecanismo de democratização das oportunidades e de ascensão individual, mas de fatores muito mais concretos e relacionados com as condições objetivas de existência dessas populações.

Na maioria dos casos, os entrevistados demonstraram uma consciência muito clara de que um mínimo de escolaridade representa um dos requisitos de constituição da força de trabalho nas áreas urbanas e uma das exigências para uma melhor inserção ocupacional, bem como da discriminação sofrida por aqueles que não passaram pelo sistema de ensino, inclusive porque muitos deles já experimentaram pessoalmente essa discriminação.

Uma das entrevistadas, servente e chefe de uma família extremamente pobre, que não podia matricular os filhos porque não tinha dinheiro para seus registros de nascimento, exigidos pela escola, declarou que

“Sem estudo a pessoa não é nada na vida. Hoje até emprego de lixeiro exige leitura. No mínimo uma segunda série. Sem estudo a gente não é nada, não faz nada, morre de fome (...). Emprego bom eu canso de arranjar. Só que não posso pegar, porque tenho que fazer um bilhete, ler alguma coisa, aí eu não sei. Se eu soubesse ler estava trabalhando em serviço leve e ganhando mais. A minha maior vergonha é a minha carteira de identidade. Só porque a mulher não teve paciência de esperar eu fazer meu nome. Comecei a errar porque estava nervosa, ela logo apertou meu dedo na tinta e botou na carteira: analfabeta”.

Esse relato, que também expressa a valorização do “saber” e o estigma social do analfabetismo, é confirma-

do pelo outro exemplo de uma senhora que possui uma quitanda na própria residência e que também vive em condições bastante precárias, ao dizer que

“Sem leitura as pessoas não podem arranjar um emprego bom. Veja minha filha, fez o estágio na fábrica de guaraná e não foi aceita. Por que? Falta do saber. Meus filhos já passaram pela escola, daqui prá frente é pegando o pesado. A filha e a neta (de 11 e 9 anos) logo logo saem da escola (...). Com o saber que meus filhos têm o emprego que eles podem arranjar é estes mesmo. Um dia servente, outro dia pintor, trabalhar em balcão, estes que eles arranjam. Gostaria que eles tivessem o emprego que eles ganhassem mais e não se consumissem tanto”.

Em um outro depoimento, uma das entrevistadas declarou que como os filhos não tinham estudado eles só conseguiriam

“(...) ir prá cozinha dos brancos, arranjar dinheiro, ser ajudante de pedreiro ou ajudante de caminhão, e olhe lá, tem ajudante que só se emprega se sabe ler”.

Além dessa consciência de que aos menos (ou não) educados estão reservadas as ocupações típicas da reserva da mão-de-obra, ou aquelas mais precárias oferecidas pelas empresas e por certos setores da produção (construção civil, por exemplo), notou-se, também, uma percepção da elevação dos requisitos educacionais e da exigência de diplomas como meios utilizados pelas empresas para selecionar ou reduzir a remuneração dos seus empregados.

Não foram raras declarações como a de que “ginásio hoje não vale mais nada, ginásio hoje é como primário antigamente”, e um dos entrevistados, que conseguira cursar a escola noturna e era técnico de contabilidade de uma construtora, explicou que

“(...) nas escolas não se tem prática, eu pelo menos jamais pratiquei contabilidade no Teixeira de Freitas, mas a escola assim mesmo vale a pena, pois sem diploma não adianta ter prática, ou não arranja emprego, ou arranja, mas logo os patrões se aproveitam de não ter diploma para pagar menos, mesmo fazendo o mesmo serviço de quem tem diploma”.

Por outro lado, a escola também é percebida e valorizada como uma agência que transmite certos conhecimentos básicos e uma “qualificação social” que facilita os contactos inter-pessoais, a expressão verbal e a aquisição de comportamentos socialmente adequados (ou seja, o domínio dos valores, linguagem e comportamentos das classes dominantes), que importam não apenas para a inserção ocupacional como para as práticas necessárias à própria sobrevivência cotidiana.

Vários entrevistados declararam que “o estudo” era importante

“(...) porque o sujeito tem que se instruir para um relacionamento, tem que saber ler para procurar uma rua, para fazer

5 Análise mais detalhada desses fenômenos e de suas repercussões sobre o cotidiano das famílias trabalhadoras foi realizada com base nos dados da presente pesquisa, podendo ser consultada no artigo de CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de, *Pauperização e Condições de Subsistência de Trabalhadores Urbanos*. Este artigo foi apresentado em reunião comemorativa dos 30 anos do CNPq e será proximamente publicado nos anais daquela reunião e em uma coletânea organizada pela equipe do Centro de Recursos Humanos da U.F.Ba.

uma compra, para viajar, para saber receber as pessoas que chegam na porta",

"(...) foi o estudo que fez me ambientar mais. Fiquei mais social, não fico mais acanhada nos ambientes",

"(...) ter estudado é importante para arranjar emprego, porque quem estudou tem conhecimento da folha de pagamento para olhar ela direitinha, pode assinar o nome, escrever, quem não ensinou (sic) só pode botar o dedo na tinta, o caminho é esse".

Alguns se lamentaram de que

"(...) não sei andar só não sei pegar transporte porque não sei ler, sou mesmo que um cego, só vou levada. Até para ir num médico tem gente que me levar. Eu tenho vontade de aprender para tirar meu título e pegar ônibus sozinha".

Diversas mães também fizeram referências à escolarização como um meio de "desasnar" (desembaraçar) as crianças e propiciar seu desenvolvimento, ou de resguardá-las de perigos como as más companhias e condutas, que a permanência sem vigilância nas ruas poderia ocasionar.

O ACESSO À ESCOLA

É por isso que, enfrentando dificuldades e limitações que serão apontados, os pais tendem a fazer grandes esforços para o ingresso e permanência dos seus filhos na escola, pelo menos até uma certa idade. A não ser que as dificuldades da família se extremem, no período inicial da infância eles geralmente são preservados do trabalho para que "o estudo" possa constituir sua obrigação fundamental, que pode ser conjugada com a realização de biscates, desde que esses biscates não atrapalhem a frequência à escola. Cabe, também, à família toda uma luta por essa frequência, que inclui as longas caminhadas das mães em busca de vagas ou de pessoas influentes que possam ajudar a obtê-las, e sacrifícios para cobrir os custos da escolarização. Muitas vezes isso implica na restrição de gastos essenciais, como os destinados à alimentação, ou no trabalho adicional das mulheres ou de outros membros da família com essa finalidade, como ficou claro quando, por exemplo, uma das entrevistadas declarou que

"(...) hoje eu lavo uma roupa para fora, é para ajudar nas despesas, prá comprar o kichut (sapato exigido pela escola) dos meninos".

Os esforços e sacrifícios realizados pelos trabalhadores e por suas famílias, entretanto, não podem se sobrepor às determinações estruturais que já foram apontadas. Numa sociedade que investe pouco em educação e que não prioriza a escolarização da classe trabalhadora, a oferta insuficiente de vagas nas escolas públicas e a distribuição geográfica dessas escolas já representa um primeiro mecanismo da sua exclusão educacional⁶.

A carência de vagas atinge particularmente aquela faixa onde a demanda é mais intensa, ou seja, as crianças em início de idade escolar, que buscam a alfabetização, ou, principalmente, a 1ª série do primeiro grau, e traz

com frequência conseqüências adversas para as crianças e suas famílias, como a escolarização tardia, a exclusão completa e definitiva do sistema de ensino, ou a necessidade de recorrer a escolas particulares, pagas e de má qualidade.

No primeiro caso, ainda que as mães procurem a escola no início da idade escolar dos seus filhos ou, até, antes disso, é óbvio que a espera de vagas termina por fazer com que eles ingressem com mais idade, o que tende a reduzir o seu tempo de permanência no sistema educacional. Uma das entrevistadas, por exemplo, observou que sua filha entrou na escola com idade avançada porque ela nunca encontrava vaga; só conseguiu matricular a menina quando, com muita determinação e dificuldade, obteve uma carta da Secretaria de Educação para uma das escolas próximas. Uma outra explicou que a filha ainda não fora alfabetizada porque, ao tentar matriculá-la em anos anteriores, as diretoras das escolas alegavam que só aceitavam alunos com sete anos de idade. Agora que a filha os completou ela não obtém vaga, e tem que insistir e esperar que isso aconteça, para que a criança possa ser escolarizada.

Em outros casos, a busca reiterada e inútil de matrículas nos colégios públicos terminou por impedir definitivamente o acesso ao sistema educacional. Em grande parte desses casos, e irônica, isso resulta da forma como estão sendo interpretadas e aplicadas as determinações legais que estabeleceram os padrões ideais de correspondência entre a idade, o ingresso nas primeiras séries do primeiro grau e a frequência ao ensino diurno. Essas determinações se tornaram um dos mecanismos significativos de exclusão educacional, pois, enquanto esperam por vagas que não lhes são ofertadas, ou enfrentam dificuldades que não lhes permitem atender a determinadas exigências da escola, como será visto posteriormente, muitas crianças ultrapassam a idade "adequada" para o ingresso e frequência mencionados. Com isso, são rejeitadas pelas escolas diurnas e remetidas compulsoriamente para o ensino noturno.

Ocorre que, em áreas como as estudadas, a frequência noturna à escola apresenta não apenas problemas de segurança (trânsito por locais sem iluminação e riscos de agressões e assaltos), como a consciência de sua pior qualidade desestimula alguns dos seus possíveis candidatos, fazendo com que uma parte deles termine por não estudar e outros tenham que recorrer ao ensino privado.

Esses problemas ficaram patentes em muitas entrevistas, quando os pais explicavam que, não sendo mais aceitos no turno diurno das escolas públicas, os filhos estavam sem estudar aguardando a idade em que pudessem se matricular à noite; ou por declarações textuais como as de que

6 Na fase inicial de escolarização das crianças é necessário que o colégio esteja situado a uma distância razoável das suas residências, pois, além de nem sempre haver quem possa acompanhá-las, os gastos com transporte não podem ser enfrentados pela maior parte das famílias.

"(...) a escola dizia que a idade estava puxada e só tinha vaga à noite, o jeito foi aceitar assim mesmo",

"O filho já está com dez anos, portanto muito velho para entrar para o primeiro ano, as escolas não aceitam a criança fora da idade".

"(...) Valmir tem 11 anos, estuda em escola particular no segundo ano, passou da idade de estudar de dia. Como não podia estudar de noite (a mãe achava muito perigoso) por causa da idade, teve que ir para a escola particular, senão ia ficar sem estudo".

A crítica ao ensino noturno também foi exposta em afirmações como

"(...) agora tou procurando vaga na Cardeal, mas na minha idade só aceita à noite, as professoras vão pouco, um dia ou dois por semana e a gente vai lá e não tem nada, volta",

ou ainda, quando uma operária da indústria têxtil reconhecia que

"(...) os pobres para subir na vida é difícil, têm que trabalhar para estudar, só pode estudar à noite, nesse horário o estudo é mais fraco, as professoras faltam muito, aí os meninos passam o tempo todo aprendendo pouco, nunca pode melhorar, já vão para a escola cansados, mesmo assim é importante, é melhor que nada".

Finalmente, como já foi apontado e os depoimentos reproduzidos deixam perceber, o recurso às escolas particulares constitui uma terceira alternativa para os que não conseguiram ser incorporados pelo sistema de ensino público e gratuito. Na maior parte dos casos pesquisados essas "escolas particulares" se resumiam na figura de uma professora residente no próprio bairro, geralmente leiga e que muitas vezes não concluiu ou ultrapassara o 1º grau, que se dedicava ao ensino na sua própria residência como meio de auferir alguma renda para complementar seu precário orçamento doméstico, quando não podia (por força de seus encargos familiares) ou enquanto não conseguia obter outra ocupação.

Essas professoras procuravam se adaptar às condições sócio-econômicas da sua clientela, em termos do custo das mensalidades, do prazo dos pagamentos e da aquisição do material escolar, reduzido ao indispensável. Na época em que foram coletados os dados da pesquisa (fins de 1979/início de 1980), essas mensalidades ficavam em torno de Cr\$ 30,00 a Cr\$ 60,00, embora algumas escolas melhor organizadas e "registradas", que "garantiam transferência para o ginásio", cobrassem Cr\$ 100,00 por aluno. E os pais dos alunos também dispunham de um sistema de crédito que lhes foi percebido tanto em declarações suas como das professoras. Um deles mencionou que na escola de dona Dulce, onde seus filhos estudavam

"(...) ela tem paciência para a gente pagar atrasado, a gente vai lá, explica e paga quando pode: 15 dias e às vezes um mês atrasado".

Paralelamente, as professoras com quem se teve contacto reconheciam a pouca lucratividade de sua ocupação, tendo uma delas, por exemplo, se queixado de que sua atividade não era um bom negócio, pois muitas famílias atrasavam o pagamento e ela não desligava as crianças sem antes avaliar os pais e a veracidade da sua situação, declarando que

"Já ensinei crianças com três meses de atraso e até uma que nunca pagou".

Apesar disso, a precariedade e a instabilidade da renda das famílias trabalhadoras dificulta a manutenção dos alunos dessas escolas, mesmo quando os pais pretendem que ela constitua apenas uma etapa necessária à passagem para o ensino público nas séries intermediárias do 1º ciclo do primeiro grau. Nessas séries, a exclusão de uma parcela dos demandantes, já efetuada, parece tornar relativamente mais fácil a obtenção de vagas.

As dificuldades dessa obtenção podem ser exemplificadas pelo caso da família de um açougueiro, que se encontrava doente e desempregado há seis meses, e cuja mulher declarou que

"(...) nunca tive sorte de arrumar vaga em escola do governo, ia na frente, deixava o nome, mas já estava tudo cheio. Essas escolas que eles vão são particular e a gente fica com muitas despesas, eles nunca foram reprovados, deixam a escola porque o pai fica sem poder pagar ou então as professoras desistem de ensinar (...) As professoras aqui dão dois, três, seis meses de escola e depois largam, arranjam emprego e os meninos ficam sem estudar. Quando a gente pensa que no fim do ano os meninos vão ter algum proveito, acontece isso, e sai tudo de novo sem saber de nada. Aqui todas as escolas que eu botei deu nisso, ou os meninos saíam porque P. não tinha dinheiro, ou as professoras largavam. Um dia veio uma e me disse que não ia mais ensinar porque ia trabalhar no Paes Mendonça (grande cadeia de supermercados de Salvador), aí eu disse que fazia tanto sacrifício e ela fazia isso".

A descontinuidade acima relatada era apenas uma das dimensões da precária qualidade dessas escolas, que se somava ao despreparo (e, em muitos casos, desmotivação)⁷ das suas professoras, à composição extremamente heterogênea das classes, à carência de material escolar e a uma prática pedagógica que muitas vezes se resumia em "passar e tomar" a "lição". Apesar disso, e em decorrência dos problemas analisados, deve ser mencionado que 27,9% dos estudantes encontrados nas áreas pesquisadas freqüentavam escolas privadas (contra 70,0% matriculados em colégios públicos). E que essas escolas desempenhavam um papel importante na alfabetização das crianças, funcionando em muitos casos como uma etapa prévia ao ingresso no sistema de ensino público e, em outros, como no último e precário recurso para aqueles que não dispunham de outra alternativa, em razão das condições que ocasionam a discriminação ou exclusão educacional da classe trabalhadora.

Mas a carência de vagas escolares não constitui o único determinante da discriminação e exclusão apon-

7 Uma dessas professoras leigas, por exemplo, que cursou apenas até o antigo 1º ano de Ginásio, declarou muito francamente que não tinha "paciência com menino", mas que não podia trabalhar fora por causa dos filhos e por isso "botou" a escola, que possuía 10 alunos, pagando Cr\$ 40,00, e lhe rendia apenas Cr\$ 400,00 por mês. Numa situação que não é rara, essa escola não dava férias, "pois as mães não querem os filhos na rua aprendendo o que não presta e também para não esquecer o que sabe". Havia casos, entretanto, em que as professoras leigas se mostravam dedicadas e esforçadas para manter o seu prestígio e conservar os alunos, procurando, inclusive corresponder às expectativas dos pais no sentido de manter uma severidade e "passar muito dever para casa".

tadas. Tanto o sistema de ensino como os próprios reflexos da pauperização das famílias trabalhadoras colocam outras barreiras à sua escolarização, sendo uma delas as dificuldades de arcar com os custos em que ela implica.

Ainda que o ensino de 1º grau constitua obrigação constitucional do Estado e, por isso, a escola pública se proponha a ser gratuita e acessível a todos, na prática essa acessibilidade é negada por exigências que não podem ser atendidas por famílias de trabalhadores como as estudadas, ou seja, a taxa de matrícula, retratos e o original ou fotocópia do registro de nascimento do aluno, vestuário padronizado, material escolar e transportes.

As dificuldades ou a impossibilidade de realização desses gastos estão presentes em declarações obtidas na maioria das entrevistas. Uma das mães, por exemplo, queixava-se de que

"Eu já imagino colocar esses meninos na escola. Às vezes a gente passa dificuldades aqui em casa até prá comer. Mas tem que comprar roupa prá cinco meninos todo ano, e sapato. Comprar livro prá todo mundo. E eu não entendo porque o livro de um ano não serve para o outro. Esses professores todo ano muda de livro, por que o que estudou o ano passado no 3º ano não serve mais para o que vai fazer 3º ano esse ano? é um gasto muito grande. Ainda não pude pagar a matrícula deles e se não pagar não entra na escola. Todo ano ando o tempo todo atrás de bolsa. Vou procurar o Zé Carlos, um vereador lá da Liberdade, mas é muito difícil. Este ano minhas pernas estão pior (das varizes) e eu não posso andar muito".

Um dos pais, motorista, explicou que

"Pela minha vontade meus filhos iam estudar até quando se formasse em alguma coisa. No que eles quisessem. Mas acho que não vai dar. Quem tem 6 ou 8 meninos no colégio é preciso ter muita raça para conseguir manter em uma escola. É muito caro, a matrícula, os livros, a farda (...). Inventam calçado certo, tem que ser kichut. O pior da escola é a matrícula, todo ano aquela confusão. Podia ser mais fácil, prá que isso todo ano? e ainda tem o transporte para encarecer, por isso não sei até quando posso manter os meninos na escola".

Uma outra mãe também afirmou desanimada que

"Eu não sei até que idade (os filhos) vão estudar, porque a vida tá tão dura — e aí é a vontade deles, porque a gente tá fazendo um jeito prá estudar, já pelejei com o pai e comprei o kichut do menino, briguei com o pai para dar dinheiro prá poder matricular e vou me esforçando, mas tudo tá tão difícil... das outras ainda nem nota de livros... não sei como vou arranjar esse dinheiro".

Os residentes nos domicílios pesquisados também denunciaram a rigidez das exigências da escola, em depoimentos como os de que

"(...) de noite não tem farda mas é obrigado a usar o guarda pó branco sobre a roupa. Não pode ir de sandália, só de alpercata",

"(...) alguns dias Célia ia prá o colégio de sandália, porque não tinha sapato, e era barrada pelo porteiro, que fazia ela voltar prá casa".

Nas escolas privadas, embora as exigências fossem menores e mais compatíveis com as condições dos trabalhadores, (pois não se pede fardamento ou ele é mais barato, o material escolar é mínimo e a proximidade das residências elimina as despesas com transporte), os custos sofriam o peso das mensalidades. Além disso, como já foi colocado, normalmente essas escolas são precárias,

instáveis, e se limitam à alfabetização ou às séries iniciais, não oferecendo perspectivas de continuidade e progresso aos alunos nelas engajados.

Muitas famílias não podiam enfrentar tais despesas ou o fazem às custas de numerosas "ginásticas", parcelando os gastos e compras escolares, comprimindo os dispêndios com os alimentos (que absorvem a maior parte da sua renda), ou realizando trabalhos extraordinários (lavagem de roupa, faxina ou outras atividades, muitas vezes assumidas pelas mães), cujo pagamento pudesse ser destinado às despesas acima citadas.

Em algumas ocasiões, verificou-se que as dificuldades da família levavam os pais a selecionar um ou alguns filhos para entrar na escola, enquanto os outros aguardavam sua oportunidade ou terminavam excluídos permanentemente dela. Uma das mães, por exemplo, explicou que o filho de sete anos, que não estava matriculado,

"(...) Vai para o ano. E que fica muito apertado sustentar a escola de todos. Não dá mesmo. O ano que vem, se as coisas melhorarem, ele vai".

Em um outro domicílio, o chefe declarou que

"Primeiro Crispim entrou na escola, apesar de ser da mesma idade de Crispina, porque a escola era particular e só podia pagar para um. No ano seguinte foi Crispina e no outro Manoel. Estão todos no ABC, os dois primeiros com 12 anos e Manoel com 11".

Numa terceira família, seu chefe informou que os filhos, Edna e Edilton, nunca tinham estudado, mas deveriam entrar na escola naquele ano. Porém, se só desse para um, apesar de ambos terem a mesma idade, ele preferia que fosse Edna, porque era mulher, sendo mais fraca fisicamente, ao contrário do seu irmão, que "podia pegar no pesado", era mais forte.

Como se observa, a idade (os mais novos muitas vezes têm que esperar), o sexo e, principalmente, o "gosto" e a "inteligência" dos filhos, de acordo com o julgamento dos pais, são os critérios utilizados quando se faz necessária a mencionada seleção. O "gosto" e a "inteligência" para os estudos, aliás, são bem valorizados pelos pais, que tendem a incentivar ou a privilegiar aqueles filhos que demonstram possuí-los, poupando-os, em alguns casos, do trabalho doméstico ou remunerado, ou, até, premiando-os, como no caso de d. Crispina, que se orgulhava de sua filha que conseguira chegar ao segundo grau, a ponto de presentear-lá com uma enciclopédia, comprada com todo o sacrifício, a prestação.

A insuficiência das vagas ofertadas pelos estabelecimentos públicos e os custos da educação, justapondo-se às condições decorrentes do processo de pauperização dos trabalhadores, constituem mecanismos de exclusão escolar que explicam, basicamente, porque entre as famílias pesquisadas cerca de um quarto da população entre os 7-14 anos estava fora da escola. Além desse fenômeno, a tabela que se segue permite observar a carência da pré-escola e a redução das matrículas após os 14 anos de idade.

TABELA 1
ESCOLARIZAÇÃO, POR FAIXAS ETÁRIAS

Faixas etárias	Pop. Encontrada	Pop. Escolarizada	Taxa de escolarização
Pré-escolar			
2-4 anos	439	29	6,6
5-6 anos	228	78	34,2
Sub-total (pré-escolar)	667	107	16,0
Escolar			
7-10 anos	408	301	73,8
11-14 anos	322	240	74,5
Sub-total (escolar obrigatória)	730	541	74,1
15-18 anos	291	143	49,1
19-24 anos	346	60	17,3
Sub-total (idade escolar)	1.367	744	54,4
25 anos e mais	1.025	9	0,9

Fonte: Pesquisa sobre Educação e Populações de Baixa Renda. Levantamento de Campo. Esta tabela reproduz parcialmente a tabela XVI do relatório da pesquisa e, como aquela, exclui os casos sem declaração.

Entretanto, ainda que uma parcela significativa dos que obrigatoriamente deveriam estar estudando não se encontrasse na escola, não se pode negar que as taxas de escolarização eram expressivas entre os 7-14 anos. Como foi assinalado, isso deve ser creditado em grande parte ao empenho e esforço dos pais, que se dispunham, inclusive, a recorrer e a pagar à escola privada quando seus filhos não conseguiam ser atendidos pelo ensino público. Já foi visto que mais de um quarto dos estudantes registrados pela amostra de questionários freqüentavam escolas particulares e, na faixa da primeira à quarta série do 1º grau, onde se constatou uma absoluta concentração dos alunos, 24,3% deles estavam vinculados ao ensino privado.

Isso é consistente com as colocações iniciais deste trabalho e com o reconhecimento da ampliação das oportunidades globais de escolarização, pelo menos nos centros urbanos do país. Mas as conclusões da pesquisa deixam muito claro os estritos limites dessa escolarização para a classe trabalhadora. Se o seu ingresso no sistema de ensino atinge, agora, proporções mais significativas, a interação entre os efeitos da sua pauperização com as características da educação que lhe é ofertada resulta normalmente, como se sabe, numa permanência reduzida nos estabelecimento de ensino, em reprovações e repetências freqüentes e muitas vezes sucessivas, e em evasão com baixos níveis de escolaridade.

O APROVEITAMENTO ESCOLAR

Conforme enfatiza este trabalho, a pauperização da classe trabalhadora, que vem afetando negativamente seus padrões de subsistência, também repercute sobre suas perspectivas de escolarização. Alguns dos depoimentos já relatados ilustram, por exemplo, as dificuldades

para o custeio do ingresso e manutenção dos filhos na escola, que funcionam como um dos mecanismos da exclusão educacional de famílias como as pesquisadas.

Mas essa exclusão também se processa por outros fatores, como os problemas de saúde e as condições de subnutrição (que constituem uma das causas básicas desses problemas) dos seus componentes, mesmo com a concentração dos gastos com a compra de alimentos.

Diversos estudos têm apontado como a convivência com a fome crônica e com carências generalizadas, que afetam a saúde e o desenvolvimento das crianças, podem interferir nas suas condições de aprendizagem⁸. Como resultado dessas carências elas podem se tornar apáticas, desinteressadas, menos responsivas ao ambiente físico e social, arriscando-se a apresentar deficiências quanto ao desenvolvimento de suas capacidades, como os comportamentos adaptativos e motor, que em certos casos se tornam mais ou menos permanentes, tornando problemático o aproveitamento escolar.

Evidências nesse sentido foram captadas no decorrer da pesquisa, quando se observou que muitas das crianças nas famílias estudadas apresentavam desenvolvimento físico e psicológico aquém do que se poderia esperar das suas idades cronológicas. Isso parecia interferir sobre o seu ingresso ou sucesso escolar, levando, algumas vezes, as próprias mães a classificarem os filhos de "ruim de cabeça", "bobo", "nervoso" ou "incapaz

⁸ Ver a esse respeito o estudo de CARVALHO, já indicado, e outros nele citados.

⁹ Ver, por exemplo, as colocações e os estudos citados por CUNHA, Luís Antonio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975. 291 p. esp. Cap. 4.

para o estudo", e a os discriminarem quanto à escolarização. Em situações extremas, foram encontrados casos como o de duas crianças que não estudavam porque, segundo o depoimento da sua mãe, um médico as classificou como retardados mentais, que ficariam bons se tomassem... injeções de vitamina. Mas a mãe não pôde comprar essas injeções e achou que não valia a pena, nessas circunstâncias, pôr os filhos na escola.

Por outro lado, também já foi reconhecido que as dificuldades de aproveitamento e progressão educacional não resultam apenas das conseqüências do processo de pauperização apontado e como a discriminação das famílias dos trabalhadores se completa de modo mais sutil, dissimulado e eficaz por mecanismos internos ao sistema de ensino. Diversos trabalhos têm salientado esse aspecto, analisando seus componentes fundamentais¹⁰.

Um primeiro desses componentes se refere aos conteúdos e práticas da escola, dirigidos para um aluno ideal que se identifica com os filhos das famílias das camadas altas e médias e que se distancia completamente das crianças da classe trabalhadora, de seu ambiente, aptidões, comportamentos e cultura, de modo geral, que são desprezados, contrariados e sufocados pelos conteúdos e práticas acima referidos. Mais precisamente, pela tradição livresca, verbalista e formalista da escola, por suas exigências de determinadas categorias de percepção, pensamento e expressão, de padrões de comportamento e linguagem (com o domínio da norma culta) que são características de outras classes, pelo suposto de que o aluno já domina certos conceitos elementares que são pré-requisitos da aprendizagem, e por outras condições de funcionamento do sistema de ensino, que serão mencionadas posteriormente.

Assim, não é surpreendente que a escolarização constitua uma experiência estranha, desinteressante, ou, até mesmo, traumatizante para a maior parcela das crianças consideradas, o que ficou patente em diversos dos depoimentos obtidos no decorrer da pesquisa. Uma lavadeira se referiu a uma sua filha de onze anos, que cursava o segundo ano e perdeu dois anos consecutivos, dizendo que

"Ela tinha uma professora muito boa, ajudava muito a Valquíria. Ela ia para o quadro escrever e ficava chorando e a professora ficava muito preocupada com ela. Mandava recado para mim dizendo como ela estava. Eu não sei ler e não posso ajudar ela. Acho que é por isso que ela não vai bem na escola".

Outro entrevistado falou da sua experiência pessoal contando que

"(...) entrei na escola com uns cinco anos, no começo eu considerava a escola uma inimiga, talvez pelo fato de eu ser canhoto e a professora forçava eu escrever com a mão direita, me castigava por causa disso, quando falava em escola eu tremia mesmo".

Já uma das mães explicou o fracasso do filho dizendo, que ele tinha 11 anos, entrara em uma escola particular com seis,

"(...) mas é burro minha irmã, leva murro prá aprender e não tem jeito",

de modo semelhante a uma outra, cujo filho, de oito anos,

"(...) foi para a escola pública o ano passado, a professora botava as frases no quadro negro para que ele olhasse e copiasse, ele geralmente não acertava, e também não gostava de estudar, tinha que apanhar todo dia para ir à escola, acabou repetindo o ano, atualmente só sabe fazer o ABC. Nas horas vagas não faz nada, a não ser brincar".

Se tais depoimentos demonstram que para essas crianças a escola não tem nada de "risonha e franca", alguns dos seus componentes também já põem outro problema em questão, ou seja, a qualidade da escola a que tem acesso a classe trabalhadora.

Já foi visto em páginas anteriores como a carência de vagas em colégios públicos obrigava parte das famílias estudadas a recorrer e a pagar as escolas improvisadas por professoras leigas residentes no próprio bairro. Essas professoras recebiam em suas casas um conjunto heterogêneo de alunos, cobrando mensalidades cujo baixo preço era normalmente proporcional à qualidade do ensino ministrado, embora suas escolas desempenhassem papel relevante na escolarização e, principalmente, na alfabetização dos estudantes encontrados, constituindo, para muitos deles, uma etapa prévia ao ingresso no sistema oficial de ensino.

As referências dos entrevistados e a própria observação realizada em alguns estabelecimentos nas áreas pesquisadas deixaram patentes que não são muito melhores as condições das escolas públicas situadas em bairros populares, como os selecionados. As instalações físicas dessas escolas eram satisfatórias ou razoáveis nos complexos educacionais e em certos estabelecimentos, precárias em outros. Mas também se verificou uma insuficiência, ou ausência, de verbas governamentais para a manutenção e reparo das escolas, obrigando a respectiva direção a recorrer à contribuição das famílias dos alunos ou a realizar promoções como sorteios juninos e "feiras da pechincha", para obter junto à "comunidade" as verbas acima referidas. Isso ilustra como o Estado transfere obrigações que são suas para populações como as estudadas, já que a generalização e melhoria do ensino do primeiro grau não se encontram entre as reais prioridades governamentais no país.

O material de ensino, nas escolas oficiais observadas, resumia-se em quadro negro, giz, cadernos, lápis e livros-texto. E os professores com quem as crianças interagiam, desmotivados provavelmente pelos seus baixos salários e despreparados para entender e enfrentar as dificuldades de seus alunos, pouco ou nada contribuíam para superá-las. Nas escolas visitadas predominava uma pedagogia da improvisação e do descaso, os professores passavam tarefas no quadro negro e as crianças deveriam copiá-las e executá-las, na escola ou em suas casas. Mesmo em etapas fundamentais em termos de aproveitamento escolar, como o da alfabetização, não

10 Ver por exemplo, além do livro de CUNHA, já mencionado, BAUDELOT, Christian y ESTABLET, Roger. *La Escuela Capitalista*. 5ª edición. México, Siglo XXI Editores S.A., 1978. 301 p., e MELLO, Guiomar Namó de. "Fatores Inter-Escolares Como Mecanismos de Seletividade do Ensino de 1º grau". Educação e Sociedade n.º 2. Janeiro de 1979. p. 70-78.

TABELA II
MATRÍCULAS, POR SÉRIES E FAIXAS ETÁRIAS

GRAUS/SÉRIES	FAIXAS ETÁRIAS											
	0 - 6		7 - 10		11 - 14		15 - 18		19 - 24		25 e mais	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Jardim / Pré-Primário / ABC	76	69,7	31	10,4	2	0,8	—	—	—	—	—	—
Alfabetização	10	9,2	5	1,8	—	—	—	—	—	—	—	—
Primeiro grau — 1ª série	23	21,1	172	57,5	39	16,4	4	2,8	2	3,3	—	—
2ª série	—	—	80	26,7	51	21,4	10	7,0	2	3,3	—	—
3ª série	—	—	06	2,0	51	21,4	13	9,1	7	11,5	1	14,3
4ª série	—	—	03	1,0	46	19,3	28	9,7	5	8,2	—	—
5ª série	—	—	01	0,3	24	10,1	16	11,3	4	6,5	—	—
6ª série	—	—	—	—	14	5,9	15	10,6	2	3,3	—	—
7ª série	—	—	—	—	6	2,5	17	12,0	4	6,5	—	—
8ª série	—	—	—	—	1	0,4	21	14,8	5	8,2	—	—
Sub-total	23	21,1	262	87,5	232	97,4	124	87,3	31	50,8	1	14,3
Segundo grau — 1ª série	—	—	—	—	—	—	9	6,3	9	14,7	2	28,6
2ª série	—	—	—	—	—	—	5	3,5	8	13,1	—	—
3ª série	—	—	—	—	—	—	1	0,7	8	13,1	1	14,3
Sub-total	—	—	—	—	—	—	15	10,5	25	40,9	3	42,8
Mobral	—	—	1	0,3	4	1,7	2	1,4	—	—	1	42,3
Supletivo	—	—	—	—	—	—	1	0,7	5	8,2	2	28,6
TOTAL	109	100,0	299	100,0	238	99,9	142	99,9	61	99,9	7	100,0

Fonte: Pesquisa sobre Educação e Populações de Baixa Renda, Levantamentos de Campo. Reprodução parcial da Tabela XIX do relatório da pesquisa, que, como aquela, exclui os casos sem declaração.

se fazia presente um trabalho prévio de estimulação que desenvolvesse as habilidades e a prontidão para a leitura e escrita.

Castigos e práticas autoritárias eram freqüentes, e certas professoras tentavam transferir para as famílias a responsabilidade de superação das dificuldades dos filhos, mas é claro que isso não poderia funcionar com esse tipo de população. Uma das mães se queixou de que as escolas esperavam que os alunos já tivessem certos conhecimentos ao ingressarem no primeiro ano, comentando que

"Não acho certo, as escolas dizem: por que vocês (pais) não ensinam em casa? mas acontece que em casa as crianças não aprendem, na escola tem mais condições porque eles vão lá para estudar e em casa a gente coloca na mesa e elas choram, não têm paciência, mas se Deus quiser (as crianças) ainda vão para a escola".

Uma outra, cujos filhos, sem exceção, vêm repetindo seguidamente a 1ª e 2ª séries, afirmou que

"(...) não sei porque elas perdem tanto. Acho que é porque não estudam, eu não sei nada, não posso ajudar".

Da soma de tantos problemas resultam níveis assustadores de reprovações e repetências, principalmente na primeira série (e também na segunda) do primeiro grau, o que agrava a carência de vagas onde é maior a demanda, pois as vagas existentes permanecem ocupadas por aqueles que reiteradamente não obtêm promoção, além da retenção dos alunos nas séries iniciais do primeiro grau, cujas conseqüências ainda serão analisadas.

Nas escolas públicas constataram-se níveis de repetência de cerca de 70% na 1ª série e de 40 a 50% nas séries seguintes. A incidência muito elevada de reprovações e repetências foi confirmada pelo histórico escolar dos componentes das famílias pesquisadas. No contacto com elas foram encontrados, inclusive, situações extremas como a de dois irmãos que levam de dois a três anos para atravessar cada uma das séries, a de uma menina que após quatro anos de escola permanece na série inicial, ou a de outra que tem 11 anos e está na 2ª série do 1º grau, tendo perdido quatro anos consecutivos.

Os problemas de rendimento escolar também se evidenciam quando os dados relativos ao 608 domicílios pesquisados mostram que, para os 864 moradores que estavam estudando¹¹, era muito significativa a proporção dos que se encontravam ou permaneciam na etapa mais inicial da escolaridade. Boa parte dos que foram declarados como freqüentando o pré-primário ou "o ABC" podia ser somada aos 1,7% em alfabetização e aos 27,8% da 1ª série do primeiro grau. Se computarmos os 16,5% de alunos na segunda série, temos que 58,6% dos estudantes freqüentavam até essa série, 9,0% a terceira e 9,5% a quarta, chegando, portanto, a 77,1% a proporções das que não se encontravam além da 4ª série do primeiro grau.

11 Esse total de estudantes difere do que consta na tabela I porque dessa tabela foram excluídos os casos sem declaração da idade.

Apesar de tudo isso, não se registrou nas escolas visitadas (nem é comum no sistema educacional brasileiro) uma preocupação ou assistência especiais para com os repetentes. Se isso não ocorre por iniciativa institucional das Secretarias de Educação, também os professores são incapazes de entender melhor e de lidar com as dificuldades desse tipo de aluno, não admitindo compartilhar das responsabilidades pelo seu fracasso e tendendo, antes, a discriminá-los e a descreditar de suas possibilidades de rendimento. Apresentam, para isso, razões como a incapacidade, desinteresse ou falta de esforço por parte deles ou, numa explicação mais "caridosa", atribuem suas dificuldades aos problemas e condições econômicas das suas famílias¹². Este é um aspecto que deve ser ressaltado, na medida em que o rendimento e a progressão também resultam do volume e do tipo de recursos que a escola pode manipular.

Tantas reprovações e repetências impedem uma progressão escolar como a esperada e obtida por crianças das classes privilegiadas e levam à retenção mencionada. Somadas ao ingresso tardio na escola, elas também ocasionam grande discrepância entre as séries frequentadas e as idades "adequadas" e constituem estímulo à evasão escolar, como se discutirá adiante.

Essa discrepância aparece nos dados da tabela II, onde se percebe que, na faixa dos 7 a 10 anos, 57,5% dos alunos cursavam a 1ª e apenas 2,0 e 1,0% a 3ª e 4ª séries, respectivamente. Entre os 11 e 14 anos, 16,4% ainda se encontravam na série inicial, 21,4% na segunda, e 21,4% na terceira e quarta séries. As quatro últimas séries do 1º grau concentravam menos de um quinto dos alunos dessa faixa de idade. A discrepância ainda persiste nas faixas posteriores, pois entre os 15 e 18 anos mais de um quarto dos estudantes estavam matriculados nas quatro primeiras séries do 1º grau, mas é possível que a seleção até aí efetuada, com a exclusão da maior parte dos que ingressaram na escola, possa reduzir relativamente a significação de alguns dos problemas analisados.

A EVASÃO

Finalmente, cabe ressaltar como o conjunto de problemas apresentados também resulta numa evasão precoce, que, na medida em que as oportunidades de ingresso se ampliaram, constitui, agora, a principal via de discriminação educacional da classe trabalhadora.

A tabela III, que se refere a todos os moradores dos domicílios pesquisados que já passaram pela escola (e a deixaram), é ilustrativa a esse respeito. Ela mostra, inicialmente, como quase metade dos que se evadiram estavam, ainda, na etapa de escolarização constitucionalmente obrigatória, ou seja, entre os 7 a 14 anos; que cerca de um terço do total dos que saíram chegaram apenas à 2ª série do 1º grau, e que quase três quartos não ultrapassaram a 4ª série. Em segundo lugar, também se constata, como seria de esperar, que a evasão mais retardada implica em certos ganhos de escolaridade, que podem ser exemplificados com a menor proporção dos que ficaram nas séries iniciais do primeiro grau, ou com

o número (pequeno, em termos absolutos) dos que foram até o segundo grau.

Os motivos alegados para o abandono da escola reafirmam as colocações anteriores quanto às determinações do sistema escolar e, principalmente, da pauperização dos trabalhadores, já que, em quase 90% dos casos, eles assim se distribuíram:

- dificuldades econômicas para a permanência na escola - 16,9%
- necessidade de trabalhar/trabalho precoce - 38,9%
- desinteresse do aluno ou da sua família - 17,7%
- carência de vagas escolares - 7,5%
- necessidade de assumir encargos domésticos - 8,3%

As dificuldades relacionadas com o sistema de ensino marcam sua presença nas respostas que se referem à falta de vagas e ao desinteresse pela escola (já que esse desinteresse deve refletir, em boa parte, os problemas de aprendizagem e de motivação dos alunos colocados pelas condições de funcionamento do aparato escolar), ou na menção explícita a deficiências dos colégios (1,1%), repetência (0,7%) e exigências de documentos (0,7%), que não foram expostas antes¹³.

Deve-se frisar que os dois primeiros tipos de dificuldades (vagas e desinteresse) têm sua importância acrescida porque incidiram mais fortemente naquelas idades em que as famílias se empenhavam pela escolarização dos filhos (inclusive procurando poupá-los do trabalho), funcionando, portanto, como fatores relevantes de evasão mais precoce. Para os que abandonaram a escola entre os 7 - 10 anos, a carência de vagas foi alegada em 13,9% dos casos e o desinteresse em 18,3%. Entre os que saíram entre os 11 - 14 anos esses percentuais foram de 11,0% e 21,3%, respectivamente.

Mas as dificuldades de subsistência das famílias constituíram os determinantes fundamentais do abandono

12 Com essas constatações, não se pretende exagerar a responsabilidade da parte mais fraca de um sistema de ensino que compreende toda uma série de mecanismos de exclusão da classe trabalhadora, e que está organizado para exigir e premiar condições e aptidões que não são as suas. É compreensível, porém, que as professoras tenham sido muito criticadas durante a pesquisa, principalmente aquelas do turno noturno, que "nem vem, e quando chega é 8:30 e 9 horas solta a turma". Algumas das críticas foram bastante lúcidas, como a de uma mulher pouco instruída e muito determinada, afirmando que "Elas faltam, não dão atenção às dificuldades apresentadas pelos alunos, têm prevenção com os alunos mais vivos que dão trabalho na disciplina, no fim quem sofre as consequências é a família, porque terá que recorrer à escola particular". Por outro lado, a crítica à ausência de medidas para reduzir a repetência não deixa de reconhecê-la como um dos mecanismos citados, nem de perceber que providências tomadas supostamente em benefício desses alunos, como a criação de classes especiais, têm efeitos muitas vezes contrários aos anunciados.

13 Parte das respostas relativas ao desinteresse, entretanto, se refere a pessoas mais velhas, algumas de origem rural, que acusaram a família de não ter se empenhado mais efetivamente pela continuação de seus estudos.

TABELA III
FAIXA ETÁRIA EM QUE PAROU DE ESTUDAR E ÚLTIMA SÉRIE COMPLETADA

ÚLTIMA SÉRIE COMPLETADA	FAIXA ETÁRIA										Total	
	7 - 10		11 - 14		15 - 18		19 - 14		25 e +		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pré-primário	4	3,6	2	0,6	-	-	-	-	-	-	6	0,6
Alfabetização	10	8,9	1	0,3	5	1,3	1	0,6	-	-	17	1,7
1º grau												
1ª série	58	51,8	61	19,9	32	8,4	10	6,3	4	6,1	165	16,2
2ª série	24	21,4	62	20,2	57	15,1	15	9,5	8	12,3	166	16,3
3ª série	11	9,8	77	25,1	55	14,6	14	8,8	5	7,7	162	15,9
4ª série	5	4,5	68	22,1	106	28,1	42	26,6	13	20,0	234	22,9
5ª série	-	-	24	7,8	59	15,6	18	11,4	12	18,4	113	11,1
6ª série	-	-	5	1,6	20	5,3	5	3,1	1	1,5	31	3,0
7ª série	-	-	1	0,3	14	3,7	6	3,8	-	-	21	2,1
8ª série	-	-	3	1,0	19	5,0	12	7,6	2	3,1	36	3,5
Sub-total	98	87,5	301	98,0	362	95,8	122	77,1	45	69,1	928	91,0
2º grau												
1ª série	-	-	-	-	1	0,3	6	3,8	4	6,1	11	1,1
2ª série	-	-	1	0,3	2	0,6	1	0,6	-	-	4	0,4
3ª série	-	-	-	-	4	1,1	18	11,4	10	15,4	32	3,1
Sub-total	-	-	1	0,3	7	2,0	25	15,8	14	21,5	47	4,6
Mobral	-	-	2	0,6	3	0,8	2	1,2	4	6,1	11	1,1
Supletivo	-	-	-	-	-	-	8	5,0	2	3,1	10	1,0
TOTAL	112	100,0	307	99,8	377	99,9	158	99,7	65	99,8	1019	100,0
		11,0		30,1		37,0		15,5		6,4		

Fonte: Pesquisa sobre Educação e Populações de Baixa Renda. Levantamento de Campo. Reprodução parcial da tabela XXV do relatório de pesquisa, que como aquele se refere aos 1019 residentes que ingressaram e saíram da escola, excluindo os casos sem declaração.

no escolar em quaisquer das faixas de idade. Para os que saíram entre os 7 - 10 anos, 18,3% das respostas obtidas se referiram à impossibilidade econômica de manutenção dos filhos na escola e 36,5% à necessidade do seu trabalho. No grupo dos que se evadiram entre os 11 - 14 anos, esses percentuais alcançaram 21,3 e 33,0%, respectivamente, e é óbvio que entre as razões dos que saíram mais tarde a necessidade do trabalho vai elevando sua participação.

Nas páginas iniciais e ao longo deste artigo, foi colocado como o processo de pauperização da classe trabalhadora vem exigindo dos seus componentes uma incorporação maior e mais precoce de diversos membros de suas famílias ao mercado de trabalho, e os resultados preliminares do Censo de 1980 expressaram esse fenômeno no total e na proporção de trabalhadores de menor idade. Também tem sido repetido como essa incorporação não transforma significativamente seus baixos padrões de subsistência nem o precário atendimento a necessidades que lhes são básicas.

Como essa transformação também não se dá por outros processos, como, por exemplo, efeitos de políticas e subsídios oficiais, diversas análises e depoimentos, colocados em páginas anteriores, já deixaram patentes as dificuldades de famílias como as pesquisadas para cobrir os custos da escolarização, mesmo quando se trata da escola pública e pretensamente acessível a toda a popu-

lação. Essas dificuldades tanto podem contribuir para a completa exclusão escolar como para uma redução da permanência no sistema de ensino, ocasionando a evasão.

Por outro lado, os dados apresentados também atestam como a ocupação precoce de crianças e adolescentes, que reduz o período da sua dedicação exclusiva ou preferencial à escola e está implícita no aumento da oferta de trabalho a que se vê compelida a classe trabalhadora, constitui um dos determinantes fundamentais da referida evasão.

Uma melhor especificação das informações coletadas mostra como o sexo masculino é mais atingido por esse processo, pois a proporção de abandono da escola por motivos de trabalho entre os homens foi quase o dobro da registrada para as mulheres¹⁴. Ainda que participem desde muito cedo das tarefas domésticas, enquanto os homens são poupados delas e têm mais liberdade para brincar na rua no início da infância, as mulheres, quando o fazem, assumem bem mais tarde o trabalho remunerado fora de casa, podendo, em alguns casos, permanecer por mais tempo na escola. Já os meninos ingressam precocemente no mercado de trabalho, às vezes mais cedo e notadamente entre os 12 a 14 anos, podendo continuar os estudos apenas se os conciliarem com o exercício de uma ocupação remunerada.

Mas isso se torna muito difícil, não apenas em razão das extensas jornadas de trabalho e das condições de

exploração dessa mão-de-obra jovem, como das dificuldades também postas pelas próprias escolas, refletidas em diversos dos depoimentos tomados no decorrer da pesquisa.

Em um deles, uma mãe falou sobre seu filho que fez até a 5ª série e estava trabalhando como carregador, dizendo que ele

"(...) tinha muito gosto pelo estudo, mas quando tava no 4º ano entendi de botar ele para trabalhar, porque a vida estava muito difícil. Ele trabalhava de manhã até meio dia e estudava à tarde. De manhã ele trabalhava em Água de Meninos (numa barraca), saía de lá para a escola e só chegava atrasado. Daí tirei ele da feira para ir trabalhar numa banca de revista na Barra. Ele trabalhava o dia todo, à noite foi fazer a 5ª série. Mas tinha dia que ele chegava muito tarde da banca. Não podia ir para a escola. Ele tinha 12 para 13 anos. E também era muito longe. Tinha que pegar dois ônibus. Eu ficava com medo da polícia pegar ele na rua. Daí tirei ele de lá. Ele já estava cansado de trabalhar e estudar e foi perdendo o gosto. Já pensava em deixar a escola. Um dia tava aqui, trabalhando, ajudando um pedreiro, torceu o pé. Ficou vários dias sem ir à escola. Acabou perdendo o ano. Foi na 5ª série. Depois disso se matriculou várias vezes, mas não ia lá¹⁴."

Uma outra contou que

"(...) conseguiu uma bolsa de estudos. Ele (o filho) estudava de tarde. Mas ele trabalhava para uma mulher, entregando marmitta nas casas. Com isso chegava todo dia atrasado na escola. O porteiro não deixava ele entrar. Ele parou de entregar a marmitta. Passou a trabalhar com um pedreiro. Um dia foi subir a escada, escorregou e bateu a perna. Ficou uma coisa horrível. Era fim de ano. Ele tinha que fazer a recuperação na escola. Mas passou 15 dias sem ir na escola. Não foi fazer a recuperação e perdeu o ano (...) Mas como perdeu o ano não teve mais direito à bolsa. Agora vou procurar o Zé Carlos (vereador do bairro) de novo, para ver se consigo outra bolsa. Ele tem 14 anos e vai ter que repetir o 4º ano primário."

Uma terceira se queixou de que

"(...) acho que o tempo de estudar dos meus filhos já passou. Mas o mais novo é muito vivo, muito esforçado. Não quer parar na 5ª série. Mas como ele pode estudar, tendo que levantar às três da manhã para trabalhar?"

Alguns depoimentos mostram que a evasão nem sempre se realiza com uma saída única e definitiva da escola. Há os que fazem uma ou mais tentativas infrutíferas de retorno, e uma certa parcela que, conjugando o trabalho com cursos noturnos, às vezes de caráter profissionalizante, obtêm ganhos educacionais que podem se traduzir em melhoria ocupacional e de renda. Esta é a situação de um torneiro mecânico, que tendo concluído o Supletivo e um curso do SENAI, declarou vitorioso que

"(...) fazer curso à noite, tanto o supletivo como os do SENAI cansa muito a gente. A gente já trabalha o dia todo e só vai dormir tarde da noite, mas prá quem tem que trabalhar e quer ter um salário melhor, tem que ser assim. Sempre chegava atrasado nas aulas por causa do atraso da condução, na maioria das vezes ia à pé para chegar mais cedo. Muitas vezes saía direto do trabalho para a escola. Mas hoje estou vendo o resultado de tudo isso, vou ganhar bem mais".

Exemplos como esse colocam em discussão a questão do papel e da importância da escola, que hoje polariza e divide as opiniões dos educadores. É verdade que esses casos são mais raros, e não representam a situação da maior parte dos trabalhadores considerados. Mas o

retorno ao sistema de ensino e a expansão dos cursos noturnos, que parece representar um dos seus indicadores, merecem ser melhor investigados.

Deve-se ressaltar, ainda, que algumas condições mais favoráveis em termos educacionais, que foram constatadas e apresentadas, como a permanência na escola após a adolescência ou a matrícula em séries mais adiantadas, normalmente eram privativas de um segmento de trabalhadores relativamente melhor empregados e remunerados que residia nas áreas pesquisadas, como operários industriais qualificados, mestres de obra ou funcionários públicos, por exemplo.

CONCLUSÕES

Os dados e reflexões apresentados expressaram a exclusão e a discriminação educacional da classe trabalhadora, relacionando-a com as determinações estruturais da sociedade brasileira e discutindo os mecanismos como operam aquelas determinações. Ficou constatado, nessas análises, como esses mecanismos:

— se encontram tanto na abrangência e organização do sistema de ensino quanto em decorrências das condições de reprodução social de uma força de trabalho atingida por um processo de pauperização;

— se expressam por condições como a falta de vagas escolares, as características e exigências da escola, os reflexos educacionais da subnutrição e da doença, a impossibilidade de arcar com custos educacionais que não são cobertos ou reduzidos pelo sistema de ensino ou de pagar pela educação, ou a exigência do trabalho precoce, entre outras;

— e ocasionam completa exclusão educacional de parte da população em idade escolar, mas, principalmente, problemas de rendimento, progressão e permanência para os que ingressam no sistema de ensino, hoje a grande maioria em áreas urbanas como Salvador, e que terminam, geralmente, por se evadir da escola com baixos níveis educacionais.

Dando continuidade a essas reflexões, conclui-se como os fenômenos apontados servem à sociedade em que são produzidos, preparando uma força de trabalho adequada a suas necessidades, inclusive pela legitimação de uma divisão do trabalho e de uma diferenciação social em que a grande massa de trabalhadores é depreciada.

Já foi mencionada a pouca complexidade do processo de trabalho desenvolvido pela maioria dos trabalhadores, especialmente em certos setores de uma estru-

14 61,9% dos que abandonaram a escola por esse motivo eram do sexo masculino e 38,9% do feminino. Por outro lado, as responsabilidades domésticas constituíam motivo de afastamento quase que exclusivamente das mulheres (93,3% dos casos) e incidiam principalmente depois de 18 anos, quando acontecem o casamento e os filhos, ainda que algumas meninas também deixem a escola para cuidar da casa e dos irmãos (ou ajudar nessas tarefas), notadamente quando a mãe trabalha fora.

tura produtiva marcada por grande heterogeneidade, bem como a dimensão do exército de reserva conseqüente e necessário aos padrões de acumulação adotados na sociedade brasileira. É fácil perceber como seria contraditória com essa realidade a formação e a presença de uma mão-de-obra mais qualificada e educada, que certamente reivindicaria empregos e condições ocupacionais que não são ofertadas às parcelas mais amplas da força de trabalho.

A exclusão e limitações educacionais, portanto, passam a ser utilizadas como um dos mecanismos de seleção de trabalhadores e de legitimação da desvalorização e depreciação das parcelas mais amplas da mão-de-obra, na medida em que a escola é colocada e reconhecida como agência que distribui os requisitos e atributos para o exercício das diversas funções/posições hierárquicas dentro da sociedade, e que também se tomam os níveis de instrução formal como um dos meios de redefinição do valor da força de trabalho individual¹⁶.

Isso supõe a difusão da ideologia liberal da educação como instrumento de seleção e de democratização social das oportunidades, uma vez que a escola seria igual e aberta a todos (ou que isso poderia ser obtido com a correção das eventuais "distorsões"), e funcionaria como um sistema eficiente de filtragem para aqueles com mais habilidade e talento, pois o sucesso ou fracasso no interior do sistema de ensino dependeriam, fundamentalmente, da competência e motivação individuais.

No decorrer da pesquisa constatou-se que alguns dos componentes dessas concepções pareciam ter sido incorporados pelos trabalhadores estudados, enquanto que, no processo de reelaboração da ideologia dominante que se opera a partir das suas experiências objetivas, outros teriam sido redefinidos e negados.

Como alguns dos depoimentos citados já indicaram, diversos dos entrevistados tendiam a atribuir aos filhos a responsabilidade básica pelo seu aproveitamento e progressão escolares. Boa parte dos informantes declarou que os limites à escolarização dos filhos dependeriam em grande medida da sua capacidade e motivação, inclusive porque a frequência à escola poderia ser conjugada com o trabalho quando este último se fizesse necessário; também foram comumente explicadas as reprovações, repetências e evasão das crianças e jovens por motivos como os de que eles "não davam", "não tinham gosto" ou "cabeça" para o "estudo", ou de que não se esforçavam o suficiente, pois só queriam brincar.

Com a aceitação dessas concepções, para muitos daqueles para quem a ascensão educacional era impraticável, por todos os motivos assinalados, se mantinha a ilusão de que a permanência e progressão ao sistema escolar seriam viáveis, pelo menos com um maior esforço pessoal, internalizando-se as razões do fracasso e reduzindo ou anulando as responsabilidades da escola e da própria sociedade na sua determinação.

Nos depoimentos relativos à visão e à valorização da escola também ficou clara a percepção de que as condições de inserção produtiva dependem, em grande parte, dos níveis de instrução, e a legitimação desse fenômeno transpareceu em uma grande parcela das declarações obtidas. Uma das mães entrevistadas, por exemplo,

dirigia-se ao filho, na presença do pesquisador, dizendo que

"(...) prá você ser motorista, aí você tem que estudar. Por que seu pai não é motorista? Por que Babau? É porque não estudou e tá como peão, em cima dos caminhões?"

Uma outra, servente de uma firma de limpeza, declarava que

"Se o indivíduo não sabe ler e escrever vai pegar trabalho duro. Não pode arranjar um trabalho melhor, tem que pegar o que aparecer. Se eu tivesse estudado minha situação seria outra. Não estaria varrendo sala o dia todo".

Uma terceira criticava a filha afirmando que

"Como ela pode querer um emprego bom se não tem estudo suficiente? eu digo que primeiro ela tem que estudar e depois ela fica fazendo escolha. Agora tem que enfrentar o que aparecer porque a vida não tá fácil. Mas ela é preguiçosa mesmo".

Finalmente, um funcionário do Correio, de 25 anos, que havia feito concurso para a polícia civil, admitia que

"Se eu não tivesse estudado minha situação seria muito ruim, não teria condições de arrumar o emprego que tenho atualmente. Se minha mãe tivesse estudado teria sido muito diferente, ela não teria sido somente doméstica, teria se empregado numa firma, agora teria aposentadoria e todos os direitos do trabalhador".

Assim, reproduzia-se em muitos casos uma ideologização da educação e da escola e os efeitos de legitimação apontados por Paoli, quando assinala que o sistema educacional torna "natural" a desigualdade de oportunidades sociais, transformando as determinações de classes em incapacidade e pouca motivação dos que não passam pelo sistema de educacional, ou dos que nele entrando, não realizam o percurso com sucesso¹⁷.

Mas, como já foi colocado, a assimilação dessas crenças estava longe de ser completa e absoluta, e continha, em si mesma, elementos de contradição e de crítica, que alguns dos depoimentos citados já deixam perceber¹⁸. Principalmente porque, valorizando a escola e compreendendo ou aceitando como ela constitui um dos elementos básicos na determinação das condições de

15 Conversando posteriormente com o rapaz, ele declarou que também se desinteressou da escola; queria fazer o curso de torneiro mecânico no SENAI e chegou a se matricular duas vezes, mas o professor não ia e ele "se chateou". Tinha vontade de voltar a estudar, mas não podia ter ânimo trabalhando todos os dias com descarga de caminhão, venda e cobrança de mercadorias.

16 Ver a esse respeito PAOLI, Niuvenius Junqueira. *Ideologia e Hegemonia. As Condições de Produção da Educação*. São Paulo, Cortez Editora, 1980. 102 p.

17 Conforme PAOLI, ob. cit. p. 52.

18 O caráter deste trabalho não permite tratar melhor essa questão, discutindo como o discurso dos entrevistados conjugava elementos que indicavam uma assimilação de certas crenças ideológicas com outros que expressavam uma percepção muito crítica e objetiva da realidade educacional, ou analisando a própria variação do conteúdo desse discurso para diferentes parcelas dos trabalhadores pesquisados.

venda da força de trabalho e dos padrões de subsistência, os entrevistados também refletiam sobre as dificuldades que experimentavam na sua luta pelo acesso à educação. Com isso muitos deles expressaram uma clara consciência das determinações sociais dessas dificuldades, da pior qualidade do ensino a que seus filhos tinham acesso e, principalmente, de como eram estreitos os limites do acesso em questão.

Essa consciência e as reações dos trabalhadores podem contribuir para que aumentem as pressões sociais para a modificação das condições constatadas, que não se produzirá espontaneamente pela simples determinação magnânima do Estado. Inclusive porque a melhoria generalizada dos padrões sociais de educação implicaria na redefinição de prioridades e no "desvio" de recursos públicos que têm sido destinados para outros fins, como os incentivos às empresas ou o programa nuclear, por exemplo. E a elevação dos níveis educacionais da classe trabalhadora teria não apenas implicações sócio-econômicas como, também, políticas, certamente pouco compatíveis com as características e com o pacto de poder que marcam, atualmente, o desenvolvimento brasileiro.

