

ELISABETH DA FONSECA GUIMARÃES . . . + .

**O ALUNO TRABALHADOR:
DAS POSSIBILIDADES DE UM COTIDIANO POLÍTICO A
UMA POLÍTICA PARA O COTIDIANO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1990**

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção de Título de MES-
TRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração:
Ciências Sociais Aplicada à Educação
à comissão Julgadora da Faculdade de Edu-
cação da Universidade Estadual de Campi-
nas, sob a orientação da Profa.
Dra. Maria de Lourdes Manzini Covre *t*

Covre, Maria de Lourdes Manzini

Comissão julgadora

Eu Noronha.

Flóres

Amorim

Agradecimentos

Ao término desta experiência, gostaríamos de registrar aqui a nossa gratidão aos que, **mais de perto**, contribuíram para que ela se concretizasse:

Aos professores do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, pela confiança ao nos liberarem para o Mestrado.

Aos funcionários do NUPRO (Núcleo de Processamento de Dados) da Universidade Federal de Uberlândia pela atenção com que nos receberam. Em especial, ao Silvestre e ao Bacalá, pela paciência de nos ensinar a lidar com o terminal.

A Secretaria de Pós-Graduação da Unicamp, pela eficiência e dedicação. Principalmente a Nadir, pelo carinho com que sempre nos atendeu.

A C.A.P.E.S. e a P.R.O.A.C. (Pró Reitoria Acadêmica da Universidade Federal de Uberlândia), pelo apoio técnico/financeiro.

As Escolas Estaduais de Uberlândia que, no período noturno, abriram suas portas para esta investigação, acreditando em nossas possibilidades.

A nossos professores da Pós-Graduação da Faculdade de Educação e do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, com os quais tivemos o privilégio de discutir as intenções desta pesquisa.

À querida Marilu, amiga e professora. Sua competência, aliada à maneira democrática com que orientou este trabalho, fez-nos acreditar, desde o nosso primeiro contato, que ele seria uma realidade.

Ao aluno trabalhador de Uberlândia, pelo aprendizado.

A meus filhos, Ietícia, Vanessa e Vinícius, pela paciência.

Ao Mauro, pelo incentivo.

É

A gente quer valer o nosso amor

A gente quer valer nosso suor

A gente quer valer o nosso humor

A gente quer do bom e do melhor

A gente quer carinho e atenção

A gente quer calor no coração

A gente quer suar mais de prazer

A gente que é ter muita saúde

A gente quer viver a liberdade

A gente quer viver felicidade

(.....)

É a gente quer viver pleno direito

a gente quer viver todo respeito

a gente quer viver uma nação

a gente que é ser um cidadão

(Gonzaguinha)

SUMÁRIO

1.0	NOTAS SOBRE A PESQUISA, O MÉTODO, O TRABALHO DE CAMPO.	1
2.0	O Aluno Trabalhador: Elementos Para Apreensão Teórica do Objeto	11
2.1	O conceito de homem e sua dimensão política na sociedade capitalista	17
2.2	Tempos e Responsabilidades	40
2.3	A Escola e a Educação do Aluno Trabalhador	46
3.0	Escola e Trabalho: Como não pensá-los juntos?	54
3.1	Trabalhar e Estudar: Dualidade e Unidade do Cotidiano	55
3.2	A escola como um momento de tomada de consciência do aluno	57
3.3	A Escola x Aluno Trabalhador ou De Como o Cotidiano da Escola Noturna Pode Ser Construído Contra o Aluno	68
3.4	O Aluno Trabalhador: O Grande Ausente dos Projetos Educacionais	78
3.5	O Lado "avesso" da Escola Noturna	82
4.0	A Liberdade Recriada: Como o Aluno Trabalhador Reconstrói Este Espaço Cotidiano	89
4.1	Como Pensar o Próprio Cotidiano	90
4.2	Breve História da Criança Trabalhadora	93

4.3	Como Pensar o Tempo de Recriar a Liberdade	100
4.4	A Resconstrução Cotidiana ou Como Se Libertar da Escola e do Trabalho	104
5.0	O Aluno Trabalhador e a Manifestação de sua Face	
	Política	115
5.1	Política e Cotidiano	116
5.2	A Escola e a Preparação Política do Aluno Trabalhador	119
5.3	De Como a Escola é Capaz de Uma Atuação Política Efetiva Quando Seus Interesses Estão em Jogo	127
5.4	A Educação Política Informal	132
5.5	As Possibilidades de Uma Participação Política Restrita	141
5.6	A Guisa de Conclusões	151
6.0	Quem é o Aluno da Escola Noturna?	156
6.1	Um Ser Carente,	157
6.2	Que Acredita Em Um Futuro Melhor	171
6.3	E que é Capaz de Participar da Vida da Sociedade . . .	175
6.4	Como Ser Histórico.	178
7.0	BIBLIOGRAFIA	180

1.0 NOTAS SOBRE A PESQUISA, O MÉTODO, O TRABALHO DE CAMPO.

É comum às pesquisas acadêmicas reservar um primeiro tópico para uma apresentação geral de todo o trabalho. É um espaço onde são expostas as intenções da investigação, a metodologia adotada, os percalços do trabalho de campo. Esta dissertação não é diferente. Pensamos, contudo, que, em nosso caso, seria conveniente confidenciar do escrúpulo em expor sobre nossa própria realização. Explicamos o porquê.

Quando lemos um texto didático ou preparamos uma aula, anotamos as críticas a serem feitas, estabelecemos comparações com outras obras ou autores, levantamos pontos não abordados e que deixaram lacunas, enfim, mergulhamos de cabeça sobre o objeto analisado. Assim, procuramos apreender sua totalidade, trazendo à tona questões superficiais, identificáveis a uma primeira leitura, bem como as que se colocam nas entrelinhas e que exigem de nós uma reflexão mais profunda. Sabemos, contudo, que, em Ciências Humanas, até a mais intensa sede de investigação não nos dá garantias de que desvendamos todas as possibilidades que o objeto tem a nos oferecer e, por mais que nos debrucemos sobre ele, ainda existirão pontos que se mostrarão obscuros a nossos olhos, possíveis de serem revelados por outros investigadores.

O objeto de pesquisa alheio nos é também impessoal e, por isto mesmo, muito mais questionável, já que, ao nos colocarmos diante dele, o compromisso maior é como seu desvendamento. Como não fomos nós que formulamos o problema, que percorremos as etapas da investigação, que atingimos as conclusões finais, torna-nos muito mais fluente a movimentação por suas várias afirmações, sem que, para isto, precisemos ter recatos.

A proposta deste estudo é conhecer o aluno das Escolas Estaduais Noturnas de Uberlândia, de 5ª à 8ª série do 1º grau, e apreender o caráter político que lhe envolve o cotidiano. Este conhecimento, que se dirige especificamente àqueles que se encontram próximo à faixa etária que denominamos adolescência, para nós se mostra vital. É parte de uma inquietação germinada a partir de nossa própria experiência como professora desses cursos, na área de Estudos Sociais. Um estudo de intenções modestas, mas imprescindível ao nosso crescimento profissional e à compreensão da realidade em que vivemos.

Não temos a pretensão de dar conta da totalidade. É impossível ao conhecimento humano desvendar todos os seus aspectos.¹ Se temos como universo empírico de investigação o

¹ "A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro "total" da

cotidiano do aluno noturno, devemos ter evidente que esse cotidiano, que em um primeiro momento se apresenta como totalidade, não pode ser apreendido em toda sua abrangência. Como um todo "caótico",² ele só poderá ser conhecido a partir da análise cuidadosa dos elementos que o compõem, o que implica uma movimentação atenta por entre suas partes. Deste movimento resulta a delimitação com a qual iremos trabalhar: a escola, o trabalho, a re-criação da liberdade e o posicionamento político desses jovens frente à realidade. Por entre ela, enveredaremos-nos, à procura de uma compreensão maior, não apenas desta realidade específica mas, quem sabe, da sociedade em que vivemos.

Como pesquisadores, somos cientes de nossas limitações e da significância de nosso universo empírico frente à compreensão do todo. Daí, nosso escrúpulo em apresentar esta "aventura", principalmente quando sabemos que, na vitalidade de

realidade, na infinidade de seus aspectos e propriedades;..."
Karel Kosik, Dialética do Concreto, p.36.

² Fazemos, aqui, uma alusão ao "Método da Economia Política" onde Marx afirma: "A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, essas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. (...). Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples." Karl Marx, Os Pensadores, p.116.

seu movimento, podemos iluminar o conhecimento de nós mesmos. O questionamento torna-se uma inquietação que nos impulsiona para sua equação. É a descoberta do pesquisador que se coloca na pesquisa.

Uberlândia se tornou o campo "natural" de nossas explorações. Nesta cidade, com "ares de capital",³ para onde convergem anualmente centenas de famílias de toda a região do Triângulo Mineiro, na esperança de uma vida melhor, realizamos nossas investigações. A escolha se deu não pelo simples fato de que aqui vivemos, mas porque foi aqui que, pela primeira vez, passamos a olhar o aluno do noturno com indignação. Acreditamos que, pela característica da cidade - polo centralizador de desenvolvimento comercial, industrial e agro-pecuário da região - este aluno guarda, em seu cotidiano, certa representatividade com outros alunos-noturnos, que vivem em cidades do mesmo porte, sejam elas capitais ou não.

A nossa familiaridade com o noturno, fruto de nossa experiência profissional, exigiu de nossa atenção acuidade redobrada. O estranhamento, fundamental à percepção do outro, revestiu o conhecimento que buscávamos de uma fragilidade ainda mais acentuada. Era evidente o risco que corríamos em nos

³ Uberlândia lidera, desde o começo do século, o movimento pela separação do Triângulo Mineiro do Estado de Minas Gerais, o que a elegeria a capital do novo Estado.

envolver com um grupo que, pela sua localização espaço-temporal, dividia conosco o mesmo legado histórico.

Escolhemos as escolas a partir da distância que elas teriam em relação ao centro da cidade, sempre com a preocupação de distribuir esta escolha através dos vários bairros, de modo a obter uma amostra representativa de nosso universo. Ao total, foram sete as escolas visitadas, desde a localizada na praça principal, até a que distou 11 km do centro. Iniciamos a pesquisa por um estudo exploratório,⁴ em uma escola que mantinha uma distância média entre a mais central e a mais distante. Com esse procedimento, pudemos reforçar nossos propósitos de investigação, abrir caminhos para novos questionamentos, além de avaliar nosso próprio desempenho como pesquisadores.

Partimos para o noturno, certos de que o contato pessoal seria o caminho mais adequado para atingir nossos objetivos. Servimo-nos da oralidade, dos depoimentos, das falas despretensiosas, das exclamações fortuitas. Trabalhamos predominantemente com a representação do aluno, ou seja, "uma espécie de imagem mental"⁵ que nosso investigado constrói da realidade. Houve momentos, contudo, em que pudemos intensificar

⁴ Ver Michel Thicllent, Metodologia da Pesquisa Ação, p48.

⁵ J. G. Cantor Magnani, Aventura Antropológica, p. 128.

ainda mais nessas explorações para além dessa representação. Esses momentos, ainda que restritos ao ambiente escolar,⁶ aconteceram de modo esporádico, enquanto transitávamos pelos pátios das escolas. E de modo formal, quando nos "instalamos" em salas de aulas, com a intenção explícita de conhecer aquela realidade.

O trabalho de campo foi desenvolvido, basicamente, através de entrevistas e questionários distribuídos entre as classes. Os questionários estiveram restritos aos alunos. Constavam, em quase sua totalidade, de questões objetivas, que foram respondidas com rapidez e sem muita dificuldade. Anônimos, liberavam os alunos da identificação nas poucas questões que exigiam uma colocação pessoal e poupavam de um possível constrangimento os que teriam que responder afirmativamente a questões de maiores melindres como repetência ou desemprego. Somando um total de 405, o questionário se mostrou um instrumento eficaz na construção de um perfil quantitativo de nosso investigado. Através dele, pudemos detectar, com objetividade, dados como a média de idade dos alunos, o número de horas trabalhadas diariamente ou a faixa salarial. Estávamos conscientes quanto às limitações desse procedimento, ainda que, em momento algum, nos sentíssemos autorizados a descartar sua contribuição à transparência da investigação.

⁶ Apenas por 4 vezes realizamos entrevistas fora do ambiente escolar.

As entrevistas foram feitas com alunos e professores, a partir de um roteiro esquematizado - que nem sempre era obedecido. Iniciava-se pelos dados pessoais, seguidos de impressões sobre a escola até avançar por terrenos mais delicados, que "exigiam" dos entrevistados um posicionamento frente à realidade e os "conduziam" à exposição de suas aspirações futuras, a declarações pessoais ou a reflexões sobre suas condições práticas de sobrevivência.

Com os professores, as entrevistas aconteceram de modo aleatório, sem a preocupação de atingir um número mínimo por escola ou de escolher o titular desta ou daquela disciplina. As impressões eram apreendidas durante o horário do recreio. Ou no intervalo de alguma "janela".

Já com os alunos, "armamo-nos" de maiores cuidados. Sendo eles o centro de nossas inquietações, deveríamos estar atentos aos detalhes mais simples e corriqueiros de seus depoimentos. Todas elas gravadas com a permissão dos investigados, as entrevistas aconteceram de várias maneiras diferentes. As primeiras foram feitas individualmente. Posteriormente, o nosso próprio amadurecimento na pesquisa abriu caminho para que optássemos por entrevistar grupos pequenos, compostos de, no máximo, cinco alunos. O resultado foi surpreendente. Desinibidos e interessados, os alunos se sentiam "resguardados" para falar abertamente sobre suas vidas e opinar sobre a de seus colegas. Atentos sobre o que ouviam, chegavam a

confidenciar planos para o futuro e a trocar experiências do presente.

Um outro procedimento colocado em prática, e que nos rendeu muitas informações, foi o debate em sala de aula. Algumas vezes com a presença do professor, ele nos possibilitou um avanço em nossas explorações, especialmente por dois motivos: o primeiro deles, relacionado ao próprio posicionamento do aluno diante dos colegas, em relação a temas, quase sempre polêmicos, como as atribuições da escola, o desempenho dos professores, a participação do jovem na vida social ou a responsabilidade de cada um de nós perante os destinos do país. O outro motivo foi a participação específica de determinados alunos que, até então, teriam se eximido de qualquer tipo de posicionamento em classe e que, durante as discussões, surpreenderam a todos ao se manifestarem.⁷

Nos contatos que mantivemos com alunos e professores do noturno, empenhamo-nos por um comportamento o mais próximo possível da espontaneidade, com o cuidado de deixá-los livres para se expressarem, longe dos fantasmas da censura. Estávamos conscientes de que nosso envolvimento com aquela realidade

⁷ Sobre esta questão, houve, inclusive a surpresa explícita de uma professora que fez questão de permanecer em sala de aula durante um dos debates. Perante os alunos, declarou-se inteiramente a favor de procedimentos desta natureza, que, segundo ela, pode trazer muito mais resultado que a aula expositiva.

integrava um processo de busca imprevisível, onde cada momento seria específico, inédito, irrepetível. Fomos aceitos, rejeitados, admirados, ignorados. Certamente, expressamos reações semelhantes. Vivemos em um tempo em que experimentamos o outro de maneira nova. Em que o aluno do noturno deixou de ser um pré-texto para a elaboração de uma teoria e tomou forma palpável, viva, de carne e osso como nós. De mero objeto de especulação, passou a ser sujeito de uma realidade concreta. Como "nativo" de nossa observação, procuramos vê-lo não como uma pura abstração, mas como um ser político, crítico, consciente, capaz de interferir na realidade a sua volta. A pesquisa para nós foi um tempo de vivência, de convivência, de prática, de ação.

Na experiência da investigação, percebemos o quanto a realidade nos pega de surpresa, compondo um quadro onde as cores possuem tons fortes, que nos surpreendem e nos desarmam de concepções previamente elaboradas. Na exposição que se segue, tentaremos nos colocar frente a esta realidade.

Procuramos conferir a este estudo um caráter dialético, atribuindo importância equivalente a cada um dos aspectos investigados. Para efeito de redação, entretanto, dividimos esta dissertação em capítulos. Apresentaremos, a seguir, cada um deles, excetuando este primeiro que se refere à execução da pesquisa propriamente dita.

O segundo capítulo reservamos à fundamentação teórica da pesquisa. Um espaço onde discutimos o pensamento dos autores, à luz dos quais nos apoiamos para fundamentar nossas conclusões. O terceiro capítulo é voltado ao trabalho e à escola, já que a própria vida do aluno noturno não nos permite separá-los. O quarto capítulo analisa as relações entre o tempo de trabalho e os "outros tempos" que compõem o dia a dia de nosso investigado. Nele enfatizamos a capacidade do jovem para recriar o próprio cotidiano. O quinto capítulo se detém, prioritariamente, na questão política em seu sentido amplo. O sexto e último capítulo tem o tom de uma conclusão. Analisamos o estado de carência em que vivem esses jovens e as implicações desse estado para sua vida. Evidenciamos, também, questões importantes que, por opção de redação, foram deixadas à parte. E intensificamos a abordagem de pontos já vistos e que se mostram fundamentais à apreensão de nosso objeto.

2.0 O ALUNO TRABALHADOR: ELEMENTOS PARA APREENSÃO TEÓRICA DO

OBJETO

A vida do estudante noturno, assim como a de tantos grupos sociais, está permeada por uma multiplicidade de relações, muitas vezes visíveis e abordáveis, outras vezes imperceptíveis e até mesmo impenetráveis. Grande parte dos jovens só se escolariza devido à existência de escolas noturnas, que são freqüentadas, em sua maioria, por trabalhadores* que ocupam suas horas diárias nas mais diversas atividades.

Nesta investigação, trabalhamos especificamente com adolescentes. O recorte no universo escolar, abarcando fundamentalmente os jovens e desconsiderando os chamados adultos, deve-se não somente à proposição fundamental desta pesquisa, mas ao tratamento contraditório que nossa sociedade dispensa ao jovem, principalmente àquele que trabalha.

* A afirmação baseia-se na pesquisa da autora abaixo citada que relata: "O aluno matriculado no período noturno, na sua grande maioria, já está engajado em trabalho assalariado durante o dia, quase sempre, em turno de oito horas" Célia P. Carvalho, Ensino Noturno: realidade e ilusão, p. 7.

A Escola Noturna, atrelada a própria dimensão que a divisão social do trabalho atingiu na sociedade atual,⁹ participa efetivamente da vida de seu aluno em proporções que ultrapassam a mera transmissão do saber sistematizado. A "preferência" de determinados jovens pelo estudo à noite¹⁰ tem implicações bem mais sérias e substanciais que a simples escolha entre turnos. A nossa experiência profissional nos faz acreditar que o cotidiano desses jovens guarda, em si, a riqueza de uma realidade que merece ser conhecida. Mais que isso, que se apresenta a nossos olhos como um desafio, mediante questões que provocavam a nossa percepção. Algumas delas respondem às nossas expectativas imediatas. Outras abrem caminhos para indagações mais complexas, que nos levam a um estudo mais detalhado.

Perguntamos então:

1-A escolarização noturna, tal e qual ela se apresenta na sociedade atual, recrutando para suas salas um número cada vez maior de jovens trabalhadores, abriga, em seu interior, o "elixir

⁹ "O quanto as forças produtivas de uma nação estão desenvolvidas é mostrado da maneira mais clara pelo grau de desenvolvimento atingido pela divisão do trabalho" Marx e Engels, A Ideologia Alemã, p.28.

¹⁰ S. C. Tenca. Revista de Estudos e Pesquisas em Educação, p.38.

da ascensão social" capaz de possibilitar àqueles que a cursam melhores condições de vida? Dentro desta proposição, estudar à noite é um caminho viável para o jovem trabalhador alcançar uma vida melhor?

2-O tempo de trabalho, como determinante¹¹ na vida do aluno noturno, é capaz de impedir que ele recrie o próprio cotidiano através de permutas diárias entre a face adulta da responsabilidade e a vivacidade que lhe é própria da juventude?

3- Esses jovens são capazes de repensar a escola e o trabalho, revertendo os papéis que lhes são atribuídos institucionalmente, para se incluir prioritariamente em seus propósitos?

4-A relação Escola/Trabalho é uma discussão efetivamente prática no noturno, a ponto de envolver todos aqueles que fazem parte de sua vida, como alunos, professores, servidores e corpo administrativo?

Finalmente, uma questão que perpassa por todas as outras e que se coloca, a nosso ver, como fundamental à investigação:

¹¹ Veja G. Friedmann e P. Naville, Tratado de Sociologia do Trabalho, p.411.

5-A educação noturna pode ser vista como um meio para o jovem conquistar sua humanidade? Ela é uma possibilidade de fazê-lo homem, construindo para si uma vida, tornando-o um cidadão?¹²

Estas indagações são vitais para esta pesquisa. Em suas respostas encontram-se nossas hipóteses. Elas especificam a realidade que buscamos. A elaboração teórica destas hipóteses, nos permite chegar ao contorno de nosso universo empírico, delimitando que aspectos do cotidiano compõem nossas explorações.

A opção pelo cotidiano não significa que o apreendemos em sua totalidade. Temos a consciência de que devemos especificar nossos horizontes, principalmente em função das pretensões modestas desta pesquisa. A própria concepção de totalidade,¹³ da qual partimos, já nos aconselha a sua delimitação. Ela é compreendida aqui, antes de tudo, como

"... organização, dia a dia, da vida individual dos homens; a repetição de suas ações vitais é fixada na repetição de cada dia, na distribuição do tempo em cada dia (...). A vida cotidiana não

¹² Antônio Gramsci, Obras Escolhidas, p. 47. Esta proposição tem como fio condutor o conceito de homem em Gramsci, que será explicitado no próximo item deste trabalho.

¹³ Veja a explicação do conceito no 1º Capítulo.

é, assim, entendida como oposição ao que sai da norma, aos feriados, a excepcionalidade ou a história..."¹⁴

Na condição de investigador, devemos ter claro que a escola é um dos momentos desse cotidiano; não é o único nem deve ser visto, a priori, como o principal. Mas, para este trabalho de pesquisa, sua importância é fundamental; ela é o ponto de partida de nossas indagações, é a chave capaz de abrir inúmeras possibilidades de conhecimento. Se esse aluno passa parte de seu tempo na escola, é preciso também dar conta de outro lado de sua existência: aquele que começa com o próprio dia e se estende até o por do sol, hora em que ele inicia sua vida escolar.

O mundo do trabalho, no qual ele se insere, pode se constituir em um movimento de investigação inverso e complementar, que parte do trabalho para se chegar à escola, mas que, com igual intensidade, faz parte do conhecimento que buscamos. Os momentos que perpassam o trabalho e o espaço escolar e que consistem no tempo de descansar, de divertir, de não trabalhar também compõem nosso universo de indagações e, antes mesmo de iniciar nosso trabalho, devemos ter consciência de sua concreticidade e importância para a pesquisa.

¹⁴ Karel Kosik, op. cit., p.69.

Esta investigação tem compromisso com uma realidade específica, em um determinado momento histórico. O aluno noturno de Uberlândia, que está no centro desta abordagem, guarda semelhanças com os demais alunos noturnos das inúmeras escolas públicas do país. Ele enfrenta problemas "comuns" àqueles que conciliam necessidade de trabalhar e vontade de estudar. Portador de um legado pouco promissor, resultado de um processo de exploração sofrido pelo conjunto dos trabalhadores brasileiros e que se acirrou com o Golpe Militar de 64, esse jovem se soma a um número cada vez maior de trabalhadores que, excluídos das condições materiais mínimas à sobrevivência, tem sua "civildade cassada"¹⁵ ao se transformarem exclusivamente em força de trabalho. Inserido nesse mundo antes mesmo de deixar a infância, ele guarda um interesse especial a nossos olhos, por acreditarmos que se evidenciam, em seu cotidiano, as seqüelas de um passado recente. Dirigimos a ele nossos questionamentos, buscando analisar a sua vivência como uma "realidade histórica", trabalhada como um processo de apropriação teórica, ou seja, de crítica de avaliação, de interpretação dos fatos, fazendo da atividade humana a condição necessária ao conhecimento da realidade investigada.¹⁶

¹⁵ M. L. M. Covre, A Fala dos Homens, p. 25.

¹⁶ Karel Kosik, op. cit. p. 45.

Nosso compromisso de pesquisa e a cientificidade de nossas conclusões estão inteiramente atrelados à construção de conceitos básicos, elaborados a partir do trabalho de campo, que nos possibilitou vivenciar o dia a dia do noturno. E da análise das representações que seus alunos fazem da realidade.

Os conceitos são objetos de análises fundamentais ao trabalho de pesquisa. Historicamente construídos, guardam, em seu âmago, a capacidade de especificar as situações a que se referem. Sua utilização coerente evidencia a singularidade do momento histórico abordado, através de uma relação dialética entre as múltiplas dimensões que compõem o todo social. A construção de um quadro teórico, que dê sustentação científica a esta investigação, fundamenta-se na articulação desses conceitos à realidade em questão. Eles trazem, em si, a responsabilidade por uma sólida referência teórica, imprescindível à natureza do trabalho a que nos propomos. A apreensão prática da experiência de vida do aluno-trabalhador só será possível através de um diálogo constante entre este quadro teórico e as evidências empíricas do trabalho de campo.

2.1 O CONCEITO DE HOMEM E SUA DIMENSÃO POLÍTICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Em geral, o aluno da escola noturna é um trabalhador.¹⁷ Sua idade pode variar; o tipo de ocupação pode ser o mais diverso possível, mas uma característica permanece: o trabalho. Esta peculiaridade está vinculada à criação deste tipo de escolaridade desde a época do Império, quando foram criadas as primeiras classes noturnas. Atualmente, este quadro não sofreu grandes mudanças: as salas improvisadas transformaram-se em grandes prédios; de voluntários, os professores passaram a ser remunerados mensalmente, mas o aluno, este continuou sendo trabalhador e a finalidade deste tipo de educação continuou a mesma: atender aquele que precisa trabalhar para sobreviver e que, para isto, faz uso do horário do dia, restando, à escola, o período da noite.

Nossa intenção de conhecimento tem como perspectiva um indivíduo concreto e não a uma simples construção abstrata. Alguém que é sujeito e não objeto das relações que trava com os diversos grupos sociais; que é capaz de decidir, de transformar, enfim, de fazer história. Capaz de tomar consciência da realidade e de agir para sua transformação. Para avançarmos em nossas

constrói e por ela é construído. Ainda que extensa, esta exposição torna-se necessária para que nós nos situemos diante do aluno noturno. Numa abordagem mais abrangente, podemos afirmar que, por seu caráter histórico, ele é capaz de criar e recriar a sua vida material, o que acontece através do trabalho, enquanto atividade mediadora entre o homem e a natureza. Pensado assim, ele guarda em si a capacidade de transformar a realidade; como trabalhador, é o protagonista de uma atividade capaz de evidenciar-lhe a humanidade. O próprio Marx reforçaria esta nossa premissa ao afirmar:

" a história do mundo não é outra coisa senão a produção do homem pelo trabalho humano."25

Homem e trabalho, duas categorias impossíveis de serem pensadas separadamente, pela conotação histórico-dialética que uma empresta à outra, podem, então, num primeiro momento, serem concepções representativas de nossa expectativa em relação ao aluno noturno. Por outro lado, se retrocedermos na História, veremos que, a partir do advento da sociedade burguesa, essas categorias vão assumir forma geral e abstrata, através do processo de parcelamento a que são submetidas no âmbito do capitalismo, onde o trabalho

25 M. Lowy. Op. Cit., p.53.

"...deixa de se confundir com o indivíduo em sua particularidade"²⁶

e transforma-se em

"um meio de produzir riqueza em geral..."²⁷

Perde, assim, o caráter exclusivamente humano e passa a ser, não apenas um meio de acumular riqueza, mas a expressão da relação de desigualdade entre os homens, à medida que uns têm a sua força de trabalho explorada por outros.

Do denso cenário da Revolução Industrial e da experiência vivida pelos indivíduos naquele momento histórico, resulta a inquietação do pensamento marxista em relação à contradição que divide a sociedade em dois campos opostos: burgueses e proletários. A redução a estas duas classes faz com que os trabalhadores não mais se diferenciem por idade ou sexo. São apenas instrumentos de trabalho. Suas vidas passam a ser marcadas pelo "caráter mercadoria", que oculta em si relações sociais desiguais, fazendo com que todos se apresentem sob uma aparência de pretensa igualdade, indispensável ao relacionamento humano.

²⁶ Karl Marx, Os Pensadores, p.119.

²⁷ Idem, p.119.

A análise marxista deve ser historicamente contextualizada. Se buscamos nela a luz para nossas reflexões, devemos ter sempre presente a heterogeneidade do momento em que vivemos e que nos possibilita outras leituras da realidade. De volta a nossa investigação, veremos que a pluralidade de experiências enfrentadas por nosso investigado continua a trazer, em seu cerne, o "caráter da mercadoria", enquanto atividade humana no capitalismo. E o cenário contemporâneo se mostra ainda mais promissor à exploração, requintado pela eficiência da produção monopolista.²⁸

Mas o apoio que buscamos no marxismo, para conceber teoricamente nosso objeto, não se limita a seu fundador. Após a morte de Marx, Engels empenhou-se em dissipar as possíveis dúvidas existentes entre o relacionamento de ambos com a filosofia hegeliana, além de esclarecer a posição ocupada por Feuerbach em relação ao materialismo do século XVIII. Para nossa investigação, interessa-nos, fundamentalmente, a discussão deste filósofo sobre o ser, para caminharmos em direção ao conhecimento prático do aluno trabalhador.

²⁸ A Expressão "caráter da mercadoria" é emprestada de M. L. M. Covre que afirma: "...em um tipo de sociedade como a capitalista, que se qualifica pelo caráter da mercadoria, ela "marca" as personalidades humanas mas não as determina." M. L. M. Covre, A Cidadania Que Não Temos, p. 187.

Em suas reflexões, Engels parte de Hegel, pois considera que seu método "não representa mais do que um materialismo colocado sobre a cabeça de uma forma idealista."²⁹ Chega a Feuerbach e classifica sua filosofia como uma "malha intermediária" entre o pensamento hegeliano e o marxista. Critica-o, por considerá-lo mecanicista e incapaz de apreender a historicidade dos homens. Para Feuerbach, o homem não é mais que um "produto do homem, da cultura, da história".³⁰

Sua concepção, ainda que descolada da antiga metafísica das coisas prontas e acabadas, pouco nos acrescenta na análise de nosso objeto. Olhar o aluno noturno à luz de Feuerbach é furtar-lhe a mais humana de suas características: a capacidade de fazer História, de transformar o mundo. O próprio Engels nos sustentaria ao afirmar:

"Os homens fazem a história independente do caminho que ela acabe por tomar"³¹

O debate entre Engels e Feuerbach tem muito a ver com esta investigação. A referência à filosofia destes dois

²⁹ Marx e Engels, Antologia Filosófica, p.114.

³⁰ Ibidem, p. 129.

³¹ Idem, p. 143.

pensadores leva-nos a reforçar a nossa posição em relação a nosso objeto. A rejeitar a análise capenga deste último, que não foi capaz de libertar-se do "reino da abstração", de encontrar o caminho da realidade viva"; que concebeu homem e natureza como simples palavras, destituídos de historicidade, aplicáveis a todas as situações, a todos os momentos. E, por intermédio de Engels, nos aproximamos ainda mais do marxismo, diante da afirmação de que o homem real, vivo, só será atingido plenamente através de sua "ação na história".³²

A crítica ao homem abstrato, concebido por Feuerbach e pelo antigo materialismo do século XVIII, embora em certos aspectos tomassem caminhos diferentes,³³ contribuiu para que Marx e Engels refletissem sobre o ponto mais importante da obra de ambos, dando origem à questão fundamental do pensamento marxista

³² Ibidem, p. 133.

³³ Referimo-nos aqui à posição controvertida de Engels, ao situar homem e natureza em campos isolados de estudo, em esferas que podem ser pensadas separadamente. Ele chegaria a defender a idéia de que a "lei da natureza" se manifesta através de agentes "inconscientes e cegos", que atuam reciprocamente. Na sociedade, ao contrário, "os agentes são unicamente os homens dotados de consciência, agindo com reflexão ou paixão ou prosseguindo objetivos determinados." Ibidem, p. 142

que é o conceito de práxis como: "atividade prática concreta do homem."34

Este conceito é fundamental ao desenvolvimento de nosso quadro teórico. Nesta pesquisa, a disposição é ver no cotidiano do aluno noturno o efetivar desta práxis, através do trabalho, que produz a sua vida material; da escola, que o ensina o saber escolarizado; dos momentos em que sobressaem o brilho, a irreverência, a alegria e a leveza de sua idade. E, principalmente, de sua face política, que lhe possibilita refletir sobre a vida que leva e a lutar para torná-la mais humana.

Antônio Gramsci, filósofo excepcional de nosso século, coloca-se entre aqueles que pensaram o homem como produto da práxis. A leitura de alguns pontos de sua obra é fundamental a esta análise, principalmente porque nela encontramos passagens que se referem a aspectos gerais como a possibilidade viva de transformação da realidade, através da vontade e da ação dos homens. E aspectos mais específicos, que nos remetem diretamente à questão educacional, o que nos abre a brecha para visualizar, no aluno, o promotor de uma nova ordem social.

34 G. Cohn, Sociologia para ler os clássicos, p.255.

Para chegarmos ao aluno trabalhador, à luz do pensamento de Gramsci, partimos de um momento que se mostrou comum ao nosso questionamento e à obra desse pensador, ou seja, aquela que eg. a primeira e mais importante interrogação da filosofia: "o que é o homem?"³⁵ A resposta está no germe de uma nova maneira de ver o mundo: "É o conjunto das relações sociais".³⁶ Contudo, ao refletir sobre o homem de seu século e suas possibilidades de realizar-se como ser humano, este pensador reconhece que

"é preciso reformar o conceito de homem. Isto é, é preciso conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo) em que, se a individualidade tem a máxima importância, não é porém o único elemento a considerar. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta por diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza."³⁷

³⁵ Antônio Gramsci, Obras Escolhidas, p.47.

³⁶ Ibidem, p. 51. Ainda na "VI Tese sobre Feuerbach", Marx afirma: "a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade é o conjunto das relações sociais". Para Engels, "As Teses" representavam "o primeiro documento em que estavam depositados os germes da nova concepção de mundo" Marx e Engels, Antologia Filosófica, p.21.

³⁷ Ibidem, p. 51.

A organicidade entre estes três elementos é que possibilita ao homem tomar consciência de sua humanidade, não como fruto de um único indivíduo isolado e sim de um conjunto de indivíduos se relacionando dialeticamente. Em nossas explorações, visualizamos, na experiência de vida do aluno noturno, essa organicidade de que fala Gramsci. Em seu "fazer humano", ou seja, em sua própria "práxis",³⁸ encontramos as respostas às nossas indagações. E essas respostas nos apontam para jovens que, seguramente, caminham em direção a uma atuação efetiva na realidade social. Como alunos, como trabalhadores, como homens capazes de escolher, de decidir, de participar de modo consciente do momento histórico vivido.

Foi pensando nas possibilidades do homem atual de agir conscientemente que Gramsci se referiu à "filosofia da práxis" como "condicionamento histórico e social do próprio marxismo".³⁹ Ela está sedimentada na experiência humana, enquanto filosofia superior, que leva os homens a elaborar sua própria concepção de mundo, de maneira crítica e consciente. O próprio filósofo a definiu como:

³⁸ Ibidem, p. 16.

³⁹ M. Lowy (cita Gramsci), As Aventuras do Barão de Muchhausen, p. 130.

"atitude polêmica e crítica como superação do modo de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou modo cultural existente)."40

A vida cotidiana do aluno noturno constitui, para nós, um momento precioso para a apreensão desta práxis.⁴¹ É no seu acontecer, acreditamos, que se dá a crítica do senso-comum, ou seja, a passagem da visão primitiva e não elaborada para a construção de sua própria concepção de mundo, criando condições para uma intervenção efetiva na realidade.

Para esta investigação, o pensamento de Gramsci é valioso, principalmente pela nova leitura do marxismo, abrindo espaço para que a esfera superestrutural também seja vista como terreno da consciência e da humanidade. Ao afirmar:

"A própria filosofia da práxis é uma superestrutura, é o terreno no qual certos grupos

⁴⁰ Antônio Gramsci, op. cit., p.27.

⁴¹ Veja K. Kosik, op. cit., p. 201; Sônia Penin, Cotidiano e Escola cap. II, também analisa a relação práxis/cotidiano.

sociais tomam consciência do seu ser social, de suas forças, de seu futuro."⁴²

o pensador está situando a filosofia da práxis em posição de superioridade em relação às demais filosofias. Duas razões lhe dão esta superioridade. Ela é a expressão teórica das contradições existentes no processo social; só ela é capaz de aflorar as contradições entre os grupos sociais. Em consequência, fica impossível utilizá-la como instrumento para assegurar o poder hegemônico de uma classe; pelo contrário, ela torna-se a expressão das classes subalternas na busca de uma educação que as conduza ao governo e à transparência das relações sociais. Ela atua concretamente na realidade, procurando, no contato com os "simples", o conhecimento e a solução dos problemas que busca resolver. É sua tarefa conduzi-los a uma concepção superior de vida, tornando possível o avançar intelectual do homem da massa.

Ao depositar, na esfera superestrutural, o germe para a libertação do homem, ele não está subtraindo da infra-estrutura o caminho para nova interpretação da História. Está propondo uma unidade entre a "vontade humana (superestrutura) e a estrutura econômica."⁴³ Esta unidade é fiel ao próprio marxismo, definido por ele como:

⁴² M. Lowy (citando Gramsci), op. cit. p. 130.

⁴³ A. Gramsci, op. cit., p. 83.

"desenvolvimento dialético das contradições entre o homem e a matéria (natureza-forças materiais de produção)".⁴⁴

Este caráter dialético do marxismo dá margem a que se faça uma nova interpretação dessa teoria e, conseqüentemente, a elaboração de uma nova estratégia de ação revolucionária, privilegiando a atuação política do indivíduo. É justamente nessa dialética que nos apoiamos para pensar o cotidiano de nosso investigado: uma "totalidade" fértil para a atuação política, entendida aqui como prática que envolve todas as manifestações do homem em sociedade.

Ao conceituar política, Gramsci atribuiu ao termo dois significados. Em sentido restrito, o termo nos remete diretamente à esfera de atuação do Estado e das relações de poder. Em sentido amplo, é concebida como elemento constitutivo da práxis humana, que possibilita ao homem uma orientação consciente, transformando-o de ser passivo, manipulável, em ser "capaz de gerar novas iniciativas". Para nossas investigações e para uma melhor compreensão do nosso objeto, interessa-nos, então, o segundo significado, fundamentalmente por sua identificação com o que Gramsci denominou cartase, ou seja,

⁴⁴ Ibidem, p. 83.

"a passagem do momento meramente econômico para o momento político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa também a passagem do "objetivo ao subjetivo" e da necessidade à liberdade."⁴⁵

Reconhecemos em nosso investigado a capacidade de realizar o salto catártico, ou seja, de libertar-se da esfera do conformismo, da aceitação passiva de sua condição social e atingir a esfera da transformação, da crítica, da participação consciente. Iste reconhecimento se concretiza não porque, trabalhador, ele produz a vida material da sociedade. Ou porque, político, é capaz de lutar por um futuro melhor. As evidências encontradas em momentos importantes do seu cotidiano, que exigiram dele um posicionamento decisivo para sua vida, ou em passagens "banais", que deixaram a leveza da infância falar mais alto que o peso da responsabilidade, levaram-nos a reconhecê-lo assim. Elas seriam suficientes para nos fazer acreditar em suas possibilidades de efetivar esse salto catártico, realizável mediante

⁴⁵ A. Gramsci, op. cit., p. 57.

"...toda forma de práxis, inclusive a que não se relaciona diretamente com a formação da consciência política de classe..."⁴⁶

As respostas deste aluno, que nos remetem às possibilidades de sua participação política na História - entendida aqui em seu sentido amplo - convergem para o ponto de partida da filosofia da práxis. Para apreendê-las, recorreremos a Gramsci, cuja contemporaneidade nos possibilita a tradução de nossas expectativas para com nosso investigado. Apreendemos de seu pensamento a necessidade dos grupos sociais traçarem uma filosofia própria, que se construa como concepção superior de mundo, capaz de superar o egoísmo das filosofias individuais e garantir a elevação do nível de participação desses grupos. Para Gramsci, esta relação entre uma concepção não elaborada de mundo e a filosofia é estabelecida pela política. É a política que torna possível a crítica a uma concepção de mundo e conscientiza o grupo de seu poder de transformação.⁴⁷

Entendendo política como elemento inalienável da práxis e reconhecendo em nosso investigado um ser político, capaz

⁴⁶ Carlos Nélson Coutinho, Gramsci, p.71.

⁴⁷ Ibidem, p. 27.

de uma participação efetiva na história, deparamos com uma nova questão, complementar à nossa indagação fundamental:

_A escola noturna pode conduzir o aluno trabalhador a efetivação do salto cartático?

Para respondê-la, recorreremos a Gramsci, sem dúvida, cujo pensamento elegemos como marco teórico de nossas reflexões. Acreditamos estar, em sua filosofia, a resposta a muitas indagações de nosso século. Para concretização de nossa pesquisa, entretanto, achamos enriquecedora a prática de investigação do inglês E. P. Thompson, que tem se tornado um dos mais respeitáveis historiadores da atualidade, por adotar uma maneira peculiar de busca do conhecimento da sociedade humana. Abrimos, aqui, um espaço para expor o seu "fazer História" e relacioná-lo à intenção primeira desta investigação, ou seja, conhecer o cotidiano do jovem aluno da escola noturna e, através dele, apreender o lado político que lhe assegura a humanidade.

Uma primeira questão se impõe à nossa prática de pesquisa:

-Em que medida um historiador europeu, que tem os olhos voltados para o período pré-industrial inglês, poderia ser útil a uma investigação que pretende dar conta da esfera política que envolve o cotidiano do jovem aluno trabalhador do curso noturno, na realidade brasileira do final do século XX?

-O que poderia haver em comum entre a maneira de Thompson abordar o século XVIII e a vida de nossos investigados?

Para nós, mais importante que a época pesquisada pelo historiador é como ele faz sua investigação. O debate é fundamental à produção do conhecimento. O diálogo permanente entre a teoria e a prática é imprescindível ao conhecimento do objeto histórico e à superação das dificuldades que se impõem entre o pesquisador e a realidade que busca investigar. Seu objeto de trabalho é a cultura viva em contínuo movimento. A interação entre o conceito e a realidade, a elaboração de hipóteses sucessivas de um lado e o trabalho de pesquisa empírica do outro, o diálogo constante entre o vivido e o teorizado, fazem emergir evidências epistemológicas capazes de garantir credulidade à investigação social, esteja ela em meados do século XVIII ou no final do XX.

Segundo o historiador, o "materialismo histórico" é a maneira ideal para se conhecer a realidade, pois possibilita apreender as contradições de uma dada sociedade, em um dado momento histórico, independente de se estar lidando com o presente ou com a reconstrução do passado. Em suas palavras:

"O materialismo histórico distingue-se de outros sistemas interpretativos pela obstinação teimosa [teimosia que foi por vezes doutrinária] em elaborar suas próprias categorias e articulá-las numa totalidade conceptual. Essa verdade não é

uma verdade teórica acabada (ou teoria); mas também não é um 'modelo fictício', é um conhecimento, muito embora provisório e aproximado, com muitos silêncios e impurezas. O desenvolvimento desse conhecimento se dá tanto na teoria quanto na prática: surge de um diálogo e seu discurso de demonstração é conduzido nos termos da lógica histórica."⁴⁸

Desta afirmação surge a necessidade de cada investigador se tornar o sujeito teórico do processo com o qual está lidando. Os conceitos devem ser construídos a partir da vivência dos grupos investigados, devem ter referência empírica, devem alicerçar-se na evidência do acontecido. As respostas devem ser voltadas para os fatos e não para as teorias aprioristicamente elaboradas. Para o historiador, a prática é que deve construir o conceito e não o conceito, previamente elaborado, enquadrar-se à prática.

Acreditamos que, pelos caminhos de Thompson, a atuação do aluno trabalhador na realidade social pode ser analisada como uma das muitas manifestações de lutas que afloram no capitalismo atual. Ele pode realizar o salto catártico, mediante a participação da Escola Noturna porque ela é um espaço político de

⁴⁸ E. P. Thompson, Miséria da Teoria, p.61.

troca de experiência, de tomada de consciência, de decisão, de escolha. O local onde esses jovens se conhecem, encontram-se, relacionam-se. Onde experimentam o conflito, constroem suas concepções de mundo, fazem-se politicamente humanos.

Procuramos conhecer o lado político do aluno noturno a partir de sua própria narrativa. As situações comuns e fatos até então considerados irrelevantes à análise foram valorizados, pois eles evidenciam a experiência vivida desses indivíduos. O fazer permanente desse grupo não é "conhecido" ou "notório". É "banal",⁴⁹ está dentro da "normalidade". São jovens que estudam à noite e precisam trabalhar durante o dia para sobreviver. Uma prática "comum" - para a realidade em que vivemos - que nos possibilitou apreender situações reveladoras da própria luta lhes envolve o cotidiano.

Em Thompson, não existe um modelo pré-elaborado de luta. A noção de luta de classes antecede o próprio conceito de classe social. Ela é múltipla e se manifesta nos mais variados espaços da realidade social. A classe é algo que se faz na luta. É uma formação histórica e não aparece apenas de modo prescrito e teoricamente adequado. Sua definição deve ser apreendida através de sua própria prática teórica e histórica. Em suas palavras:

⁴⁹ Karel kosik, op. cit. p.77. (Sobre cotidianidade).

"A classe é definida pelos homens ao viver sua própria história, e enfim, esta é a única definição."⁵⁰

Deste conceito de classe social, podemos apreender o fundamental no "fazer história" em Thompson: a experiência humana. Nela localiza-se o centro das atenções do pesquisador; por ela, ele travou com Althusser um dos mais polêmicos debates da historiografia atual, ao discordar veementemente do pensador francês, quando este classificou a história como processo sem sujeito e os homens como suportes de estruturas, restringindo a tarefa histórica ao âmbito da pesquisa teórica e à linguagem sistematizada, sofisticada e metafórica dos "Aparelhos Ideológicos."⁵¹

Para Thompson, o homem é o ator principal da cena social. A História é aquilo que os homens fazem a todo momento; seu significado está nas lutas e contradições. Só poderemos apreender este "fazer" na vida do aluno trabalhador, se formos

⁵⁰ E. P. Thompson, *Tradición, Revuelta y Consciencia de Clase*, p.34.

⁵¹ A teoria deste pensador encontra-se explicitada em: "A Favor de Marx", publicada em 1965, mas cujos ensaios foram escritos entre 1960 e 1964; "Para Ler o Capital", publicado em 1965 e "Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado", escrita em 1965 e citada na Bibliografia deste trabalho.

capazes de visualizar o homem em toda sua riqueza, desde sua luta pela sobrevivência, até as suas mais complexas manifestações culturais. Nossos procedimentos empíricos devem estar abertos à prática criativa, livre dos rígidos controles acadêmicos, capaz de buscar na realidade desses jovens a ação, a negação e a contradição da vida cotidiana.

Definidas as principais linhas com as quais iremos trabalhar, tanto a nível de leitura dos fatos como de metodologia de pesquisa, consideramos importante discutir teoricamente, no próximo item, as concepções desta investigação que se apresentam como fundamentais ao conhecimento de nosso objeto. A educação, a escola, a recriação da liberdade são concepções que foram reelaboradas a partir da própria experiência de nossos investigados.

2.2 TEMPOS E RESPONSABILIDADES

A reflexão sobre o homem, na primeira parte deste capítulo, deixou evidente sua ligação com o trabalho, de tal modo que a referência ao primeiro nos conduz, conseqüentemente, ao segundo, seja ao trabalho, enquanto condição básica da humanidade, seja, enquanto elemento de exploração e desigualdade social.

Neste tópico, o debate central se refere à dimensão da vivência humana que não preenche os espaços ocupados pelo trabalho e, em nosso caso específico, pela escola e os estudos. É o lazer, o ócio, o "não fazer nada", enfim, um tempo parcialmente livre das imposições normativas, que ocorre em momentos contraditórios a seu acontecer. Ele faz parte da vida desses jovens e, ao ser apreendido, revelou-nos a capacidade que eles têm de recriar a própria liberdade.

O primeiro caminho para se pensar o assunto, então, seria questionar a distinção entre lazer e tempo livre, já que, a uma primeira leitura, ambos não se referem a atividades impostas aos indivíduos e dizem respeito a um tempo disponível para o descanso, o divertimento, a reposição de forças gastas no trabalho. Seria realmente possível delimitar os dois conceitos, apesar da visível subjetividade existente entre eles? Partindo do senso-comum, certamente teremos mais semelhanças do que divergências de significados. Contudo, o fundamental para esta investigação é pensar a questão sempre com os olhos voltados para a especificidade de nosso objeto: os alunos trabalhadores.

Para a literatura sociológica, lazer e tempo livre nem sempre significaram a mesma coisa. H. Marcuse, ao argumentar sobre o assunto, afirma que os momentos de lazer

"vicejam na sociedade industrial desenvolvidas, mas não são livres desde que administrados pelos negócios e pela política."⁵²

As noções de produtividade e poder estariam subjacentes à idéia de lazer, o que em muito pouco "refrescaria", para o indivíduo, o distanciamento das obrigações. Opinião não muito divergente tem Stanley Parker, para quem o lazer abrigaria, em si, as mesmas características do trabalho industrial. Padronização, atividades rotineiras, pouca participação nas decisões, predomínio do capital estariam presentes a esses momentos, o que estabeleceria uma estreita proximidade com a situação enfrentada no trabalho.⁵³ Este mesmo autor carrega sua concepção de imprecisão e subjetividade ao se referir ao lazer e o caracterizar como tempo livre. E afirma:

"o lazer é o **tempo livre** de trabalho e de outras obrigações, e também engloba atividades que se caracterizam por um sentimento de **(relativa)** liberdade."⁵⁴

⁵² H. Marcuse, *Eros e Civilização*, p. 143.

⁵³ Stanley Parker, *A Sociologia do Lazer*, p. 33.

⁵⁴ *Idem*, p. 10. (grifos nossos)

George Friedmann já é bem mais incisivo em sua análise, ao situar, em momentos distintos da realidade social, o lazer e o tempo livre. O estudioso fala de "lazer" como "um dos fenômenos contemporâneos mais impressionantes",⁵⁵ pelo seu significado e pela sua relação contraditória com as práticas que evoca. Nas sociedades industriais, a ocupação das horas de "lazer" pelas mais diferentes ações, levou-o a relacioná-los à idéia de atividade. "Lazer ativos" estariam vinculados a uma série de imposições, a práticas estruturadas, a responsabilidades; guardam, em si, elementos de coação ou de "aceitação passiva". A contradição "lazer" e tempo livre seria explicitada ao se definir

"tempo livre ao tempo (...) que a personalidade efetuando suas escolhas, tenta exprimir-se e mesmo (...) desenvolver-se."⁵⁶

Se para Friedmann o foco da questão encontra-se na atitude do indivíduo, para Jofre Dumazedier a tônica está no fator tempo. Para este sociólogo, "lazer é fruto da sociedade moderna urbano-industrial".⁵⁷ No lazer, a liberdade de decidir é

⁵⁵ G. Friedmann, *O Trabalho em Migalhas*, p. 155.

⁵⁶ *Idem*, p. 164

⁵⁷ Apud N. C. Marcelino, *Lazer e Educação*, p. 33.

fundamental, já que integra um tempo "desembaraçado" do trabalho e das obrigações. Ele conceitua lazer como

"...o conjunto de ocupações a que o indivíduo pode entregar-se de boa mente, já para descansar, já para se divertir, já para desenvolver sua participação social voluntária, sua informação ou sua formação desinteressada, depois de haver-se libertado de todas as obrigações profissionais, familiares e sociais."⁵⁸

Sua concepção de lazer também é atravessada pelo tempo livre, sendo impossível delimitar onde termina um e inicia o outro. Partindo do pressuposto de que "tempo algum é livre de imposições normativas"⁵⁹ e de que tanto lazer e tempo livre, em nossa sociedade, estão marcados por um caráter de classe,⁶⁰ consideramos prudente deixar de lado as diferenças de cada uma destas concepções e procurar conhecer esses momentos, levando-se em conta a experiência de vida específica de cada grupo social.

⁵⁸ G. Friedmann e P. Naville, Tratado de Sociologia do Trabalho, p.397.

⁵⁹ Stanley Parker, op. cit. p.10

⁶⁰ K. B. Cavalcanti, Tempo livre, lazer e luta ideológica, p.24.

Se estamos investigando a vivência de alunos da escola noturna, que trabalham durante o dia, é preciso apreender que os momentos de não trabalho (e de não estudo) desses indivíduos estão marcados por uma série de avanços e retrocessos que fazem parte de uma luta maior por uma vida mais digna, em que não se trabalhe tanto e que se possa viver mais. Quando Paul Lafargue, no século XIX, defendeu o **"Direito à Preguiça"**⁶¹ para a classe operária, ele estava respondendo às reivindicações dos trabalhadores da época que, entre outras, lutavam pela proibição do trabalho de crianças menores de 14 anos, além da redução da jornada de trabalho dos menores entre 14 e 18 anos.⁶² Se estamos preocupados com os momentos de não trabalho de determinados jovens, então é preciso conduzir o nosso olhar para a vida desses jovens. É justamente aí que se encontra a maior dificuldade desta investigação: conseguir dar conta de uma situação que está acontecendo enquanto pesquisada. Não é olhar para o futuro nem voltar para o passado, mas pensar sobre um tempo que também é nosso, que também está sendo vivido por nós.

O homem sempre trabalhou e sempre teve momentos de não trabalho. Quando dirigimos nossos olhos para esses jovens do

⁶¹ Paul Lafargue, **Direito à Preguiça**, 1983.

⁶² Idem, p.15. Introdução de Francisco Foot Hardman.

curso noturno, a preocupação maior é a de pensar os momentos de seu cotidiano com a consciência de que o descanso, o divertimento, a reposição de forças físicas, a construção da própria humanização concorrem deslealmente com a luta pela sobrevivência. Não importa que nomes vamos dar a eles. O que interessa, nessa disputa de tempos e de responsabilidades, é saber que esse tempo, que para nós se traduz em um se soltar interiormente, na construção de planos para o futuro, em viagens do pensamento, existe de fato na vida do aluno trabalhador. Ele evidencia a capacidade desse jovem reconstruir o próprio cotidiano, em direção a seus próprios interesses. Mais que simples permutas cotidianas, eles são indispensáveis ao "tornar-se homem".

2.3 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DO ALUNO TRABALHADOR

Neste estudo, estamos nos referindo a um tipo específico de escolas. Públicas, noturnas, de 1º grau, que abrigam, em suas classes, trabalhadores. Que desde a época do Império

"...destinam aos que a idade e a necessidade de trabalhar não permitem frequentar cursos diurnos."⁶³

Como públicas, essas escolas prestam contas ao Estado. Seus professores e servidores fazem parte do funcionalismo estadual, estão sujeitos às "intempéries" do governo, como carência de recursos e espera por nomeações, baixa remuneração e ilegalidade de greves. Conhecendo estas generalidades, que podem nos ser úteis como ponto de partida para a investigação, retornamos ao cerne da questão:

-A escola noturna que investigamos é um espaço capaz de conduzir o aluno trabalhador a uma participação efetiva na sociedade? Ela é um caminho para que ele conquiste sua humanidade?

Quando enfatizamos, neste tópico, a instituição escolar, não estamos supervalorizando esse espaço em detrimento da educação informal, difusa, que se dá nos mais diferentes momentos do cotidiano. Vista como um instrumento legal de transmissão do saber, a escola noturna apresenta-se, para nós, como o lugar onde jovens trabalhadores têm acesso à educação sistemática. Para esta pesquisa, sua importância é vital, já que

⁶³ C. P. Carvalho, op. cit. p-23.

ela é o campo primordial de nossas investigações. Nosso objetivo não é polemizar sobre educação/escola ou sobre educação/instrução. Nossa inquietação está voltada para as possibilidades de vir-a-ser homem que se abrem a estes alunos.

Para analisar a questão educacional, voltamos a Gramsci que, em nosso tempo, foi quem mais lucidamente refletiu sobre este tema, analisando a escola como um dos organismos da Sociedade Civil, o que nos remete diretamente à concepção que este pensador elaborou sobre o Estado. Enquanto em Marx o Estado é o momento predominante da coação e da violência, em Gramsci, ele se divide em duas esferas de atuação: Sociedade Política, onde se concentra o poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército e polícia) e a Sociedade Civil, constituída por associações privadas, na qual aquela classe busca obter o consenso dos governados, difundindo uma ideologia unificadora, que funcione como elemento integrador da formação social (igrejas, escolas, clubes, sindicatos, meios de comunicação de massa).

Esta divisão no interior do conceito de Estado, ainda que seja apenas metódica, apresenta-nos um elemento novo para análise de sua atuação na sociedade de classe, avançando em relação à concepção marxista de Estado. Ela nos fornece elementos para pensar dialeticamente a educação que, como um organismo da Sociedade Civil, pode tanto exercer a função esperada de reproduzir os valores impostos pela classe dirigente como, em

circunstâncias específicas, atuar de modo contrário e bloquear as estruturas capitalistas, preparando uma nova ordem social.

Mas não basta voltarmos a Gramsci para responder às inquietações do noturno. É preciso apreender, da história do momento político em que vivemos, os reflexos no contexto educacional brasileiro; retomar do processo que desencadeou a necessidade de mão-de-obra escolarizada - imposta pela lógica capitalista, em sua etapa monopolista - as influências na vida desse trabalhador que, à noite, lota os bancos escolares. Sem a pretensão de fazer um aprofundamento histórico da influência do monopolismo na educação escolarizada, tornam-se substanciais algumas considerações de ordem prática.

A presença do capital estrangeiro na economia brasileira antecede o Golpe Militar de 64. Será, contudo, a partir dos anos 60 e 70 que ele se instalará hegemonicamente nos setores industriais modernos. O capitalismo vai criar novas maneiras de expansão, delegando à produção dimensões monopolistas. Essa transformação não se dará de forma harmoniosa ou mesmo sem crises. Frente às necessidades dessa forma de produção, as desigualdades sociais se acentuarão cada vez mais, o que fará com que uma massa de trabalhadores se veja ameaçada de não atingir um limite mínimo de subsistência, impondo ao Estado uma resposta "humanizadora", através de benefícios indiretos contidos nas "políticas sociais". "Apêndice fundamental do

processo de desenvolvimento",⁶⁴ a educação se tornará um dos muitos serviços que deve ser necessariamente ampliado e oferecido a uma população que se coloca à mercê das transformações exigidas pela "passagem de domínio da fração do Capital/nacional para a fração do capital monopolista"⁶⁵

A escola passa a ter seu funcionamento vinculado a esse modelo de desenvolvimento econômico. Os conteúdos programáticos são elaborados em função das necessidades tecnológicas, as instituições educacionais têm sua autonomia reduzida e a juventude, seu crescimento político cerceado por fortes dispositivos repressivos. O 1º e 2º graus passam a apresentar um ensino de baixa qualidade. Visando atender à demanda de mão-de-obra, esses cursos têm como meta a profissionalização e a formação técnica de nível médio; procuram responder às necessidades do mercado e à divisão de trabalho por ele imposta. O objetivo será promover uma "profissionalização nacional compulsória" (prevista pela lei 5692), o que não acontece, deixando como herança péssimas condições de conteúdo e de qualidade ao ensino.⁶⁶

⁶⁴ M. I. M. Covre, *A Fala Dos Homens*, p. 117.

⁶⁵ *Idem*, p. 210.

⁶⁶ A. J. Severino, *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*, p. 91

O objetivo naquele momento era construir um Estado forte, com uma economia capaz de bancar um "milagre" de desenvolvimento, não importando quanto iria custar às pessoas. Coerente com a visão burguesa monopolista,

"Cada vez mais os homens são números, entes abstratos, perdem totalmente o conteúdo humano, deixam de ser o "indivíduo"..."⁶⁷

As instâncias da Sociedade Civil, principalmente os meios de comunicação e as escolas, foram usados sem medidas para justificar o crescimento econômico. Foi preciso aumentar os anos de escolaridade da população para que a demanda de mão-de-obra respondesse positivamente ao crescimento de uma produção que caminhou em direção ao avanço tecnológico.

Os cursos noturnos, como parte desse ardil, tiveram seu funcionamento vinculado a esse modelo de desenvolvimento econômico. Multiplicados por todo o país, eles trouxeram o jovem trabalhador para dentro das salas de aulas, pouco se importando com o tipo de educação que lhe seria dado. E somaram às tabelas estatísticas faixas cada vez mais gordas de escolarizados.

Sobre o Golpe de 64, não apreendemos nenhum tipo de observação. Nossos investigados, entre 13 e 18 anos, não seriam

⁶⁷ M. L. M. Covre, A Fala dos Homens, p.305.

os portadores oficiais dessa História. No entanto, seus vestígios, superficialmente apagados pelo silêncio em que passaram a infância, foram percebidos nos depoimentos de muitos deles. Eles estavam presentes no desprezo com que se referiram à política - coisa menor; na desconfiança para com os homens públicos; na apatia com que encaravam as possibilidades de mudança.

A "Abertura" política, por volta de 78, afrouxou os laços do autoritarismo que envolvia o país. Nessa época, a maioria desses jovens ainda engatinhava. São muitas as nossas desconfianças quanto à validade desse processo para que eles se posicionassem frente à realidade. Mas, temos que admitir, ao contrário de todas as premeditações de 64, que restringiram materialmente a vida de grande parte da população e "incentivaram" o desinteresse pela política, nosso aluno é falador. Principalmente quando lhe dão oportunidades para isso.

Em seus depoimentos, poderemos evidenciar um posicionamento coerente com sua experiência de vida; exposições sobre suas profissões, nada compatíveis com tão pouco salário e tão pouca idade. Sobre condições lamentáveis de escolarização que, certamente, pouco avançam em direção a um futuro melhor. Veremos que ele é capaz de sair às ruas para defender seu lugar na escola. De assumir posições e questionar o conteúdo das disciplinas. De opinar sobre sua própria vida e a de seus colegas.

Atualmente, vivemos a "Constituição da Primavera", um momento de grandes transformações políticas, que revela a luta da sociedade brasileira em direção a uma maior participação popular. Essas transformações fazem do terreno educacional um campo fértil para a implementação de mudanças. O autoritarismo e as medidas repressivas e pouco transparentes impostas à educação pela Sociedade Política ficam vulneráveis às propostas democráticas, sedimentadas pela participação popular e pela vontade coletiva. Esta vontade e esta participação podem representar as "brechas" e as "trincas" de onde esperamos florescer uma nova práxis escolar, coerente com o ideal democrático

A Escola Noturna, ainda que tenha que responder a todas as exigências do poder estatal, vista sob o prisma gramsciano, é capaz de atuar como elemento de ruptura das estruturas vigentes. Como uma fração da educação escolarizada. Queremos ter a esperança de pensá-la também como um elemento de mudança, de exercício democrático, de auto-promoção humana. Recorrer a Gramsci é acreditar na possibilidade de se inverter papéis, de se quebrar armaduras cristalizadas pela distância que separa os homens no capitalismo. É, antes de mais nada, acreditar na capacidade desses jovens atuarem na realidade e transformarem o mundo em que vivem.

3.0 ESCOLA E TRABALHO: COMO NÃO PENSÁ-LOS JUNTOS?

A decisão em abordar escola e trabalho em um mesmo capítulo não tem o objetivo de abreviar, em poucas linhas, temas tão distintos e complexos. A intenção é situar, no centro de nossas atenções, o aluno trabalhador que, pela sua própria especificidade, só pode ser conhecido vinculado à escola, que lhe atribui a condição de aluno, e ao trabalho, razão primeira que o leva a procurar os cursos noturnos para se escolarizar.

A escola é o principal campo de nossa investigação. Nela tomamos o primeiro contato com o nosso objeto e fizemos grande parte de nossas interpretações. O envolvimento escola/trabalho em um único contexto só se tornou possível a partir do olhar que dirigimos a nossos investigados: não apenas como estudantes do curso noturno, mas também como alunos trabalhadores, procurando, em nossas reflexões, não privilegiar nenhum desses momentos de seu cotidiano.

3.1 TRABALHAR E ESTUDAR: DUALIDADE E UNIDADE DO COTIDIANO

O trabalhador amanhece cedo; por volta das seis e meia, no máximo, é preciso estar de pé, pronto para mais um dia, que começa perto das oito da manhã e sempre termina por volta das seis da tarde. São, em média, mais de dez horas diárias entregues ao trabalho. O aluno dorme tarde, o sono é curto, dificilmente atinge as sete horas completas.⁶⁸ Esta situação, ainda que tida como "natural" para muitos de nossos entrevistados, em nada se assemelha à proposta de Paul Lafargue que, por volta de 1880, defendia um período de trabalho não superior a três horas por dia, argumentando que, para o homem da

⁶⁸ A revista *Doctors' Orders*, publicada pela Bristish Medical Association, em um artigo sobre a quantidade de horas de sono necessárias para uma boa saúde, afirma que o adolescente precisa de horas de sono extras, já que, nessa fase da vida, três características se destacam como específicas: o esporte, o crescimento físico, o estudo e o trabalho. Esta revista discutiu a questão com seis profissionais da área médica e, ao final, elaborou um gráfico relacionando idade e horas de sono necessárias aos indivíduos de 1 a 18 anos de idade. O tempo necessário de sono variou gradativamente de 10 a 8 horas diárias./ A Enciclopédia do Estudante afirma: "Embora as necessidades diárias de sono de uma pessoa adulta sejam, em média, de sete a oito horas, elas podem variar de acordo com os hábitos, ocupação e constituição física e psicológica do indivíduo. Mas dependem também da idade. Os velhos, por exemplo, dormem menos que os jovens e as pessoas maduras.

"...sociedade capitalista, o trabalho é a causa de toda a degeneração intelectual, de toda deformação orgânica."⁶⁹

Ao defender esta redução, o pensador referia-se ao trabalhador do mundo capitalista de uma maneira geral. Seu discurso não se dirigia a nenhum grupo determinado, que dele necessitasse consideração peculiar, o que não é o nosso caso. Nossos analisados têm suas especificidades. Muitos ainda são crianças. A maioria adolescentes, com físico em formação; quase todos trabalham mais de 8 horas por dia,⁷⁰ e, sem exceção, todos estudam à noite. Mas a referência a Lafargue e a sua luta pela liberdade de viver não é apenas ilustrativa, é suporte para a compreensão concreta do cotidiano do aluno trabalhador. Serve como esteio a uma proposição defendida no século passado e que, hoje, às vésperas do terceiro milênio, não é sequer mencionada. Essa realidade não se encontra distante apenas do que propunha Lafargue, mas também do esperado mundialmente pelos trabalhadores.

⁶⁹ Paul Lafargue, Op. Cit. p.25.

⁷⁰ A média de horas trabalhadas diariamente pelos entrevistados foi de 8hs e 20 min por dia.

Em nosso caso específico, por estarmos nos dirigindo a um determinado conjunto de indivíduos, voltar à Lafargue pode ser absurdo, mas serve como pano de fundo para visualizar situações parecidas em tempos diferentes, mas que buscam respostas semelhantes. A distinção fundamental está no duplo caráter de nosso analisado: o trabalho e a escola. Esta dualidade de situações assume unidade, à medida que nos possibilita apreender a práxis deste cotidiano.

3.2 A ESCOLA COMO UM MOMENTO DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO ALUNO

Quando buscamos no pensamento marxista, o apoio científico para nossas reflexões, concebemos o trabalho, inicialmente, como "condição da existência humana",⁷¹ o que significa dizer que partimos do sentido positivo atribuído ao termo,

⁷¹ Tom Bottomore, Dicionário do Pensamento Marxista, p.283.

"uma necessidade eterna que medeia o metabolismo entre o homem e a natureza, portanto, a própria vida humana"⁷²

Mas, enquanto historicamente determinado, o trabalho não pode ser confinado a esta única concepção. O próprio Marx, ao refletir sobre os assalariados de seu tempo, apreendeu-lhe o sentido negativo, ao afirmar:

"...o trabalho se torna um objeto do qual ele (trabalhador) só pode se apoderar com os maiores esforços e com as mais irregulares interrupções(...) O trabalhador se torna tão mais pobre quanto mais riqueza produz (...) se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria."⁷³

Nesta investigação, o trabalho é um fato concreto. Os jovens com quem nos envolvemos são estudantes e, em sua maioria, também trabalhadores. Ocupam-se das mais surpreendentes atividades: massagistas, guitandeiros, desenhistas, cabeleireiros, jardineiros, ambulantes, domésticos...Na condição

⁷² Coleção Grandes Cientistas Sociais, Manuscritos de 1844, p. 148.

⁷³ Idem, p. 149.

de "auxiliar", executam tarefas que exigem pouco ou nenhum conhecimento especializado. Passam por uma infinidade de empregos onde as funções são as mais rotineiras possíveis, onde o processo de trabalho se dá de forma tão fragmentada que se torna impossível apreender sua totalidade. Esses jovens estão subordinados ao trabalho, servem-no, são dependentes de sua necessidade. Como "quebra-galhos", dificilmente têm o domínio das tarefas que executam, até mesmo porque passam por elas com muita rapidez. O caso de Luiz, aluno da 5ª, ilustra bem a alta-rotatividade com que a força de trabalho do jovem é utilizada.

Aos 17 anos, Luiz já trabalhou de mecânico, digitador, office-boy e balconista. Atualmente, ajuda o pai, carpinteiro, a fazer telhados, mas confessa que não tem muito jeito para a coisa:

" Eu não tenho vocação para ser carpinteiro. Eu praticamente machuco demais, é perigoso a gente cair! Se eu for trabalhar de carpinteiro, eu prefiro passar fome... Eu não tenho condição... Eu sei fazer, só que eu não quero."

A opção pela carpintaria, na vida de Luiz, é a preservação de um conhecimento adquirido, desenvolvido e aperfeiçoado fora dos canais de educação oficiais, legitimadores do saber. Uma atividade que não sobrevive sem a criatividade, a técnica e a habilidade específica. Que se manifesta enquanto

totalidade, à medida que o trabalhador, como artifice, não apenas cumpre ordens, mas responde por uma tarefa para a qual ele é o detentor de um conjunto de conhecimentos especiais para sua execução.

Mas a realidade de Luiz é diferente. Ao decidir não seguir a profissão do pai e partir para uma outra ocupação, ele está, involutariamente, servindo de joguete à exploração da força de trabalho capitalista. Para os considerados "autônomos" como seu pai, a exploração também acontece, mas se dá em um outro nível. O carpinteiro que faz telhados não deixa de ser um assalariado que, para sobreviver, executa compulsoriamente tarefas para outrem. Mas, ao se colocar como conhecedor de seu ofício, seu domínio sobre o que faz não é tão brutalmente reduzido como em atividades onde a divisão do trabalho se impõe como condição ao aumento da produção e do lucro.

Até agora, nenhuma das atividades que Luiz exerceu foi suficiente para garantir-lhe um conhecimento sólido ou mesmo acenar-lhe com a possibilidade de qualificar-se. Sujeitando-se a fazer o que gosta e o que não gosta, desde os onze anos, ele vem servindo ao trabalho através de vários subempregos. Não se impôs em nenhum deles como um profissional respeitado; experimentou cinco tipos de atividades diferentes e, provavelmente, continuará por tantas outras. Com a idade que tem, cursando a 5ª série, as chances de um aperfeiçoamento profissional, respaldado pelos canais legais de legitimação do conhecimento, vão se reduzindo.

Sem o reconhecimento institucional para executar um tipo determinado de tarefa, ele fica destituído do respeito profissional que poderia lhe garantir algum tipo de regalia pelo que sabe fazer. Como trabalhador, ele se torna apenas mais um.

Ao recusar seguir os caminhos do pai, Luiz está exercendo um direito que "teoricamente" é seu - o de não escolher determinada profissão. Mas está abrindo mão de uma ínfima possibilidade de decidir sobre o tempo e o preço do que sabe fazer. Em contra-partida, provavelmente obedecerá a um patrão que comprará sua força de trabalho por um preço ditado pelas leis capitalistas de mercado, que não abrem mão da mais-valia, ou seja, do não pagamento de uma parte do tempo trabalhado.

Como ele, existem muitos outros jovens que, antes de atingir a maioridade, já exerceram uma dúzia de atividades. Na mesma classe de Luiz, ouvimos de Nilson, um menino franzino, de 15 anos e um pouco mais de um metro e meio de altura, a revelação orgulhosa:

"Já trabalhei de bolsista, eletricitista de carro, mecânico, tapeceiro de carro. Já trabalhei com meu pai também..."

Consideramos a referência a esses jovens valiosa, à medida que ela nos leva a refletir sobre uma situação comumente enfrentada pelo estudante trabalhador hoje, mas que não lhe é exclusiva. Faz parte da própria lógica do capitalismo, onde o ser

humano é desfigurado enquanto homem e transformado em mercadoria "descartável", frente aos interesses do capital.⁷⁴ Esta (des)caracterização possibilita ao jovem trabalhador ser utilizado e reutilizado em curtos períodos de tempo, em atividades que nada têm em comum entre si. E, o que é pior, com a sensação de que está se profissionalizando quando, na realidade, o que executa são funções mínimas e fragmentadas. O trabalho, enquanto uma atividade voluntária, satisfação de uma necessidade, deixa de existir. De realização humana, torna-se propriedade de outro. A resposta a este processo de desvalorização do homem é dada pelo baixo salário, principalmente quando nos referimos aos jovens, grupo em que a exploração acontece de maneira ainda mais exacerbada, submetendo-os a essa "lógica", em troca da sobrevivência.⁷⁵ A luta desses trabalhadores por um salário digno, faz parte da própria luta pela vida.⁷⁶

Respondendo ao questionário, um aluno da 5ª série apontou o salário como o problema mais sério de nosso país. E justificou:

⁷⁴ M. L. M. Covre, A Fala dos Homens, p. 179.

⁷⁵ Coleção Grandes Cientistas Sociais, p. 146 a 164.

⁷⁶ M. L. M. Covre, Capital Monopolista no Brasil, p. 13

"...porque o salário faz parte da sua vida como a alimentação..."

Também por escrito, um outro aluno da oitava nos fez um pedido:

"Faço um apelo pra vocês mesmo pra arrumar um emprego pra mim com um salário digno. Sou aux. contábil. Tenho datilografia, cursos de faturista, analista, empenho em qualquer área dentro de um depto pessoal. Meu endereço é..."

Assinou seu nome e escreveu ao lado: "jovem desempregado".

Em relação à exploração pelo trabalho, a posição do jovem é de extrema contradição. Enquanto trabalhador, é exigido dele o mesmo tipo de desempenho de um adulto. Obedece aos mesmos horários, executa as mesmas tarefas, inclusive as que requerem maior esforço físico. Submete-se aos mesmos regulamentos. No que se refere ao cumprimento de seus direitos trabalhistas, a situação assume um outro aspecto. De trabalhador, ele passa a ser "o menino", como muitas vezes é chamado pelo patrão. Raramente está registrado em carteira,⁷⁷ o salário nem sempre atinge o mínimo oficialmente estipulado e o pagamento de horas extras, férias ou acertos de dispensas, são feitos através de "acordos". O próprio texto constitucional, quando se refere aos "Direitos Sociais", parece desconhecer a realidade ao proibir "qualquer

⁷⁷ Nos questionários verificamos que 36% dos alunos estão registrados em carteira.

trabalho a menores de quatorze anos".⁷⁸ Ainda, no capítulo "Da Família, Da Criança, Do Adolescente, Do Idoso", assegura o "direito à proteção especial ao jovem e estabelece a idade mínima de quatorze anos para admissão ao trabalho."⁷⁹ Como se essas crianças pudessem se dar esse luxo!

Mais de uma dezena de vezes, entrevistamos alunos com menos de quatorze anos, que trabalham desde os onze sem nenhum tipo de garantia,⁸⁰ ainda que executem tarefas de responsabilidades nada infantis, como Ana Cláudia, monitora em uma escola maternal.

"Eu não posso ter carteira assinada. Eles não liberam pra fazer com treze anos, por que senão, a mulher lá assinava. Faz mais de dois anos que eu trabalho lá".

⁷⁸ Constituição Brasileira 1988, Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo II, Dos Direitos Sociais, Art. 7º, Inciso XXXIII.

⁷⁹ Idem, Capítulo VII, Da Família, Da Criança, Do Adolescente e do Idoso, Art 227, Parágrafo 3º.

⁸⁰ Por que a Constituição, em seu Capítulo VII (Veja citação anterior), garante "Direitos previdenciáveis e trabalhistas", assim como acesso do trabalhador adolescente a escola, "de pleno e formal conhecimento da atribuição de ato infracional, igualdade na relação processual e defesa técnica por profissional habilitado, segundo dispuser a legislação tutelar específica". Isto tudo para os admitidos a partir de quatorze anos.

E a escola? ela participa efetivamente da vida do aluno, de modo a esclarecê-lo quanto a seus direitos como trabalhador? Não existe uma única resposta para esta questão, não há como generalizar. O que existem são fatos, tomadas da realidade que nos encorajam a olhar a escola como um espaço de discussão, de conscientização. São muitas as falas que nos estimulam a pensar assim. Um fato acontecido em uma empresa da cidade tornou-se polêmica em muitas de nossas entrevistas, em diferentes escolas. Através dele, pudemos apreender concretamente o envolvimento do aluno com a realidade que o cerca.

Em uma seção da empresa, 38 operários exerciam o mesmo tipo de atividade. Após um "Programa de Cargos e Salários", 8 deles tiveram seus salários aumentados, enquanto 30 permaneceram ganhando a mesma quantia. Não houve por parte da empresa nenhum tipo de explicação para esta diferença. Os 30 operários que tiveram seus salários inalterados, então, continuaram a ir a empresa, a bater cartão, mas não trabalharam. Como resposta, os que pararam foram demitidos. Os outros 8 continuaram empregados.

Sobre este fato, foram muitos os comentários. Afinal, a cidade não é tão grande e a comunicação entre os trabalhadores pode prescindir do canais institucionalizados, tornando-se tão mais eficiente quanto maior é o envolvimento e o interesse pelo acontecido. As observações dos jovens nos surpreenderam pela firmeza e consciência com que avaliaram a questão:

"Ou pagava os 38 igual ou não pagava ninguém mais que os outros. Os 8 que ficaram, tá tudo trabalhando igual burro! Eles tinham que parar junto com eles. Se parava aumentava todo mundo. A atitude dos 8, eu achei errado mas a dos 30, eu achei étimo!"

"Igual os colegas do meu pai. Eles fizeram a greve. Meia dúzia foi trabalhar. Quem ficou de greve foi mandado embora. Não houve uma união entre eles."

"Nós chegamos lá de manhã. Nós não agüentamos. Parou todo mundo. No final do dia, o patrão pegou a relação de quem não trabalhou e estava fazendo este movimento. Chega uma hora em que nós não damos conta!"⁸¹

Fatos como estes, ainda que não possam ser representativos da participação de todos e coloquem no centro da discussão apenas os diretamente envolvidos, delimitam a escola como um espaço de luta possível, receptível às colocações do aluno. Ao se expressar, ele não somente se expõe, mas se

⁸¹ Estes depoimentos foram feitos por alunos de escolas diferentes que mantêm uma distância razoável entre si. O fato não foi noticiado por nenhum dos canais normais de comunicação da cidade.

enriquece com a experiência de seus colegas, também trabalhadores.

Gramsci, ao se referir a escola como um organismo da Sociedade Civil, capaz de bloquear as estruturas vigentes e preparar o terreno para uma nova ordem social, está refletindo sobre situações reais do capitalismo contemporâneo em que a luta de classe deve ser pensada em termos da história presente, em níveis bem diferentes daqueles propostos em novembro de 1847, quando Marx e Engels foram incumbidos de escrever o "Manifesto do Partido Comunista". No próprio texto, eles esclarecem:

"...a aplicação prática destes princípios deve adaptar-se as circunstâncias históricas vigentes de tempo e lugar..."⁸²

A Escola Noturna deve ser repensada como um espaço de reelaboração da consciência do trabalhador nos dias atuais. Para isso, é preciso apreender a organicidade e a energia de uma instituição que está viva, que é parte integrante da História. O Brasil de hoje não é o mesmo de 30 anos atrás e os caminhos que levam a participação são os mais diferentes possíveis, surpreendentes a cada nova situação. Quando nos referimos às discussões entre alunos, ou mesmo envolvendo professores, não estamos lhes atribuindo a responsabilidade pelo desencadeamento

⁸² Marx e Engels, Manifesto do Partido Comunista, p.9. Prefácio à Edição Alemã de 1872.

de um processo revolucionário. Estamos, apenas, fazendo uma leitura da escola, enquanto um elemento ativo da sociedade. E, ainda que essas discussões tenham uma participação restrita, vemos , naqueles que as encabeçam, os germes de um novo pensar, consciente, crítico, originado no senso-comum que existe na história de vida de cada um, mas coerente a ponto de atingir coletivamente os que passam pelas mesmas experiências de vida.

Hércules, 16 anos, aluno da 8ª série, definiu em poucas palavras a importância dessa troca de experiência entre alunos e professores:

"... os professores vêm discutindo dentro da sala de aula sobre a questão de direitos que o trabalhador tem (...). Não é a maioria (dos alunos) que procura participar (...). São poucos, mas esses poucos é que vão trabalhar para que se tornem muitos os outros."

3.3 A ESCOLA E ALUNO TRABALHADOR OU DE COMO O COTIDIANO DA ESCOLA NOTURNA PODE SER CONSTRUÍDO CONTRA O ALUNO

Reprovação e evasão são componentes "naturais" do cotidiano da Escola Noturna, aparecendo como decorrentes e complementares, e de fácil comprovação. Basta voltar aos

trabalhos acadêmicos que abordam estas questões para confirmar as estatísticas.⁸³ A reprovação é previsível já no 2º semestre, através das avaliações. A evasão, no entanto, pode acontecer até mesmo nos últimos dias de aula, às vésperas das provas finais. Os motivos mais comuns são a necessidade de estar empregado e a resistência à reprovação. Quando o aluno deixa a escola, em função do trabalho, a explicação é óbvia: a sobrevivência. Nos depoimentos isto fica evidente:

"Parei no ano passado por causa do serviço (...) de caminhoneiro (...) não deu pra continuar (...) Eu não sabia que ia viajar pra longe, fazer Rio, São Paulo. Aí eu desisti."

Escola e trabalho não competem. Se não há uma adequação entre ambos, a derrota da primeira é inevitável. Madaleno tem 19 anos e trabalha desde os 7. Começou a estudar aos 11; em 84 passou para a 5ª série, onde continua até hoje.

"De lá para cá eu começo, dois meses, paro. Eu começava estudar, eu arrumava serviço fora. (...) O ano passado eu comecei a estudar, uns colegas me falaram: "-Vamos trabalhar em Caldas Novas?" Aí eu parei de estudar e fui pra lá. Em 86, comecei a estudar e surgiu um emprego pra mim a

⁸³ 85 % dos alunos que responderam nossos questionários já experimentaram o dissabor de uma reprovação.

noite, no Polivalente. Ai, eu fui. (...) Onde dá dinheiro eu tenho que ir."

Há alunos que desistem para não serem reprovados. Às vezes, isto se dá nos últimos momentos do ano letivo. As provas são marcadas e, a partir daí, eles não aparecem mais. Resistem à reprovação tornando-se desistentes. Valder é um exemplo. Tem 17 anos e está fazendo a 6ª série pela quarta vez:

"...chega o final do ano (...) vira aquela chatice. É ruim por que todo mundo passa e nós fica (...) eu nunca acabei de continuar. Faltando 15 dias pra acabar, desanimei."

Cada aluno é um caso diferente, mas o desfecho é o mesmo: a reprovação nas primeiras séries que sucedem ao antigo primário, culminando com o abandono definitivo da escola. Quando a evasão se dá em função do trabalho, temos que reconhecer, a escola não tem argumentos para persuadir o aluno a ficar. Mas existe uma outra face, aquela que diz respeito ao desempenho em sala de aula, a participação em eventos, ao relacionamento com os professores, às avaliações, ao boletim, enfim, ao envolvimento do jovem com o lado formal da educação, que, muitas vezes, atua como um agente desestimulador, encorajador da desistência. Neste segundo caso, é importante abrir um espaço para discutir a participação do professor nesse processo.

Analisar a atuação docente na Escola Noturna é como ser "advogado do diabo". É tomar partido do aluno, mesmo sabendo que ele tem sua parcela de responsabilidade no fracasso escolar. É se opor ao professor, consciente de que a sua história profissional não lhe dá motivos para ser diferente. Em nossas entrevistas, a relação professor/aluno teve uma abordagem espontânea; um argumento que não precisamos puxar para que viesse à tona. As falas traziam, em si, emoções próprias à vivência humana, tanto por parte dos alunos, como dos professores. Em meio a toda essa complexidade de situações e de sentimentos, uma certeza: o professor é elemento importante para permanência do aluno na escola. Mais do que isso, tem responsabilidade na construção da nova visão de mundo deste homem.⁸⁴ Para Candido Gomes,

"O professor parece ter uma influência relevante sobre as relações sociais na sala de aula. Um grande número de pesquisas resenhadas por Glidwell e seus colaboradores (1966) confirmou o grande poder social do professor. Tem-se demonstrado que intervenções de toda a espécie na sala de aula induzem efeitos em todos

⁸⁴ Sobre esta questão, afirma Guiomar N. de Mello: "Se de fato aceitamos que o ser humano é produto das relações sociais e de seu meio, ao professor cabe a tarefa de ajuda, a essa grande maioria de crianças a adquirirem uma visão de mundo, mais integrada e mais coerente, do que elas trazem do mundo familiar. Esta nova visão de mundo (...) é que poderá ser o ponto de partida de uma visão revolucionária do social." G. N. De Mello, Ensino de 1º Grau: Direção ou Espontaneísmo? Mimeo, p.7.

relacionadas ao ponto de intervenção e algumas vezes no grupo como um todo"⁸⁵

Se não podemos nomeá-lo o único responsável pela repetência ou pela evasão, sua participação jamais poderá ser eximida deste processo. São muitos os depoimentos que nos levam a olhar a situação por este ângulo. D. Sônia deu aulas no noturno por 12 anos. Chegou a ser vice-diretora e hoje não leciona mais. Para ela, a contribuição do professor para a promoção do jovem, enquanto aluno ou mesmo enquanto homem, é mínima. Sua fala resgata a lembrança de sua experiência:

" O professor não renova. Não desperta o mínimo de interesse no aluno. Tem professor que dá aquele conteúdo frio..."

"Quando chega de noite, ele não tem paciência. Um menino que trabalha desde 8 anos, eu acho que a gente tem que dar muito mais carinho e paciência pra ele. E o professor não aceita uma brincadeira, não aceita nada! Ele acha que é marmanjo:

"-Ah! aquele marmanjo!"

O professor marca. Há aquele aluno que não pode nem rir que é motivo de deboche."

⁸⁵ Candido Gomes, A Educação em Perspectiva Sociológica, p.71.

Da parte do professor, a situação também não é das melhores. Após um incidente em sala de aula, ouvimos um desabafo:

"Eu não tenho culpa se o menino passa fome, se não vive com os pais (...). Com o salário que eu ganho, que é que voce queria?"

Olhando por este lado, o quadro não é dos mais promissores. Dá até para pensar como Viviana, aluna da 8ª série que não vê nenhuma possibilidade de "combinar" professor e aluno. Para ela, a escola tem esta face; os elementos básicos da educação escolarizada estão colocados em campos antagônicos. É impossível o relacionamento entre ambos. Mas, quando olhamos a escola como parte de um todo dialético e estruturado que é a sociedade, uma outra face se evidencia: aquela que traz, em si, a capacidade de transformação, de promover mudanças, de subverter situações já cristalizadas pelo senso-comum, que condicionam professor a ver o aluno por um ângulo marginal. Foi justamente nesta face revolucionária da escola que encontramos professores que, na fala dos próprios alunos, souberam "sair do esquema" e fazer de suas aulas um momento vivo, identificado com o fazer humano, ou seja, com a experiência de vida do aluno, a sua própria práxis, no sentido que lhe atribuiu Gramsci. Maria da Graça é um desses exemplos. Ela é citada pelos alunos de maneira especial, como um modelo para os outros professores. Uma aluna nos contou entusiasmada:

"Na Geografia, agora, a gente tá vendo o que está acontecendo no mundo. Agora a Geografia mudou, mais antes...

A gente tá crescendo (...), tá começando a pensar nos problemas, a integrar na situação..."

O conteúdo que esta professora passa para o aluno tem muito mais com a vida que ele leva do que com a Geografia contida nos livros didáticos. Eles ilustram o caderno com gravuras, com recortes de revistas, com fatos que estão acontecendo a seu redor. Contam suas experiências, dão depoimentos, falam do cansaço que sentem. Empregam nas respostas um vocabulário próprio, porque, como ela mesma falou,

"as palavras do livro são do Vicentini, são do Melhem Adas".

Do caderno de um aluno da 5ª série, copiamos o texto:

"os homens se diferenciam dos animais porque produzem o que necessita e principalmente porque o homem antes de realizar (,) de pensa(,) projeta.

Por isso também o homem precisa dos bens econômicos que são roupas, móveis (,) alimentos e também os bens de serviços tais como assistência médica, serviço de lixo. etc.

Além de tudo isso(,) quem tem pouco rendimento não vive mais que aquele que ganha mais, pois, para se alimentar virou um ato de luxo. E, se não

houver uma alimentação adequada, morre por falta de alimentação certa.

O que Maria da Graça faz em sala de aula não é tarefa complicada, mas exige uma leitura consciente da realidade, a apreensão do que está se passando a sua volta e, principalmente, do aluno.

"Eu questiono, relaciono aquele conteúdo com a vida de hoje, o nosso salário; por que esse salário? Alimentar hoje é um ato de luxo! Por que nos alimentamos tão mal, por que vivemos menos! (...) Se eu trabalhar na base do Estudo Dirigido, com a vida que ele leva..."

Em nosso trabalho de campo, encontramos outras Marias da Graça, sempre citadas como exceção pelos alunos e até mesmo por outros professores. Esses profissionais tão raros à escola e, ao mesmo tempo, tão caros ao aluno trabalhador, muitas vezes nos levam a questionar a reprovação dos milhares de "Valders" que ocupam os bancos da Escola Noturna e que a conceituam com "uma chatice". Fazem-nos pensar nas palavras de uma outra professora que, com firmeza, nos deu uma única explicação para a permanência do aluno na escola: "o bom relacionamento entre colegas, professor e alunos". Quando Maria da Graça fala do salário, da fome, do trabalho, ela toca fundo na realidade do aluno. Ele vai saber falar sobre o assunto porque ele está experimentando aquela situação todos os dias. É como ela mesma falou:

"Tem aluno aqui que, às vezes, sabe mais a Geografia do que eu. Ele vive mais esta Geografia"

Mas a Escola Noturna não se limita apenas à sala de aula. Existem os pátios, os corredores, os compartimentos reservados às aulas especializadas, a ala burocrática, os muros e os portões. Nestes espaços, muitas vezes acontecem situações incríveis, que nos levam a pensar se a escola está mesmo empenhada em promover o aluno, em cativá-lo, em despertar-lhe o interesse pela educação. E, mais ainda, porque muitas vezes ela desconsidera a especificidade que os caracteriza, ou seja, o trabalho. "Esquece-se" de que, se eles estão ali, à noite, é por que existe um fator essencial que os impede de estudar de dia: a necessidade de trabalhar.

O caso de Dimas, aluno da 5ª série, para nós foi estarrecedor. Já havia batido o sinal de entrada, quando ele chegou à secretaria e perguntou por sua sala. Era seu primeiro dia na escola. Sua aparência era ótima. A roupa limpa, o cabelo úmido, um caderno novo na mão. Ele tinha sido transferido de uma cidade da redondeza e estava trabalhando de mecânico, com o cunhado. Por enquanto era só aprendiz, não ganhava quase nada. À pergunta de Dimas, a secretaria respondeu:

"-Nesta escola aluno não entra na segunda aula não (...). Depois que fecha o portão, não entra mais ninguém!"

O que a secretária não sabia era que, na "estréia" de Dimas, os ônibus haviam planejado uma "operação tartaruga"; que ele havia ficado mais de uma hora no ponto, porque o número de coletivos havia diminuído e os poucos que passavam não paravam para apanhar passageiros; que da casa de Dimas até a escola eram aproximadamente 7 quilômetros.

No primeiro dia deste aluno, essa escola fez sua apresentação: impessoal, autoritária, desinformada, intransigente e inflexível.

Impessoal- porque não foi capaz de chegar até Dimas e tratá-lo face a face, como uma pessoa específica, diferente das demais, que leva uma vida única, particular. Sequer quis saber por que ele havia se atrasado. Autoritária- já que não abriu espaço para que, como aluno, ele reivindicasse o direito à educação formal, enquanto um processo que envolve professor e aluno e que não existe sem uma das partes. Quando apenas uma delas decide, então este processo deve ter seu nome substituído. Desinformada - frente à ameaça de greve dos motoristas de ônibus, frente à operação tartaruga que dificultou o transporte de Dimas. Daí a impossibilidade da secretária em se colocar coerentemente diante do que estava sendo vivido naquele momento. Intransigente e inflexível- fazendo das normas estabelecidas uma armadura, capaz de auto confinar-se, irrevogável ao já estabelecido.

Esta análise pode ser muito severa, principalmente quando sabemos que ela não é a única possível e que, em nosso trabalho de campo, presenciamos momentos que nos permitem pensar a escola como um espaço para a mudança, para a construção de uma sociedade consciente, ativa, participante. Momentos capazes de levar o jovem à conquista de sua humanidade. Mas estamos voltados para a realidade que presenciamos, que não é feita só de Marias da Graça, que está repleta de Dimas, alunos que têm, a cada dia, um motivo a menos para ir à escola. Em nome deles, é válida a repreensão.

3.4 O ALUNO TRABALHADOR: O GRANDE AUSENTE DOS PROJETOS EDUCACIONAIS

Nesta pesquisa, apreendemos a Escola Noturna enquanto uma realidade prática e, como tal, sujeita a interferências de resoluções e de leis, calcadas em um corpo teórico coerente, elaboradas por profissionais competentes, porém, nem sempre conhecedores desse cotidiano. Nessas situações, o aluno muitas vezes é o grande esquecido. Sua ausência é tão mais acentuada quanto maior é a distância que dele mantêm esses profissionais. Nesses momentos, é indispensável a habilidade daqueles que participam do dia-a-dia do noturno, para que o respeito às determinações que vêm de cima não se torne um reforço à exclusão

dos já excluídos. Partimos da "Instrução Nº 02/87", expedida pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, para compreender mais concretamente como as "boas intenções" de um projeto podem ser aproximadas ou distanciadas dos objetivos a que se propõem.

A Instrução 02/87 refere-se à possibilidade de alterar a grade curricular do Curso Noturno de 5ª a 8ª série, de modo a atrair o interesse do aluno para as matérias do artigo 7º (E. M. e Cívica, Religião, Educação Física, O. S. P. B., Artes e Redação), tidas por ele como sem "nenhuma validade" ou mesmo uma "perda de tempo". A Instrução propõe a integração destas matérias às do núcleo comum (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia): uma possibilidade de trabalho conjunto num "Projeto Integrado" como foi chamado.

No início do ano letivo de 87, professores e alunos escolheram o tema a ser tratado, foram feitas pesquisas para que houvesse maior conhecimento do assunto, coletados artigos, obras de artes, peças teatrais, músicas, poemas ou objetos relacionados, artesanato, manufaturas ou mesmo gravuras, fatos ou pinturas. A partir daí, o aluno expressava o que aprendeu através da arte, da religião, da redação.

Até aqui tudo bem, se não fosse o momento reservado ao Projeto, que não poderia acontecer durante a aula, para não provocar nenhuma alteração no "ritmo normal" da escola e,

certamente, desobediência à Instrução. A maioria das escolas optou pelo horário das 18:10 às 19:00 hs, ou seja, quando pouquíssimos alunos poderiam chegar à escola. O horário de trabalho não foi levado em conta. Ainda sem esta característica, os projetos foram desenvolvidos sem a participação de todos. Cláudia, professora de Artes, vivenciou essa experiência em duas escolas diferentes, cujos resultados foram totalmente opostos. Ela fala com pesar daqueles alunos que não puderam participar:

"O primeiro projeto que nós fizemos foi sobre o menor abandonado. No final, teve uma peça de teatro. Tinha o menino que pesquisou roupa, o menino que pesquisou cenário, iluminação, música... Muito menino, vendo aquilo, teve vontade de participar e não podia por causa do horário. Ele saía do serviço às seis, seis e meia e o Projeto começava às seis e dez."

Ao impedir a participação de determinados alunos, a escola re-alimenta os mecanismos de segregação daqueles já segregados pela necessidade de trabalhar e reforça a exclusão dos já excluídos da educação diurna. O aluno trabalhador que não pode chegar no horário do Projeto é excluído duas vezes: a primeira quando não pode freqüentar a educação diurna e é forçado a estudar à noite para sobreviver; a segunda quando, no noturno, se vê novamente excluído de atividades que lhe possibilitariam, além de uma maior integração entre os conteúdos das matérias, a apreensão da realidade a sua volta. São mecanismos sutis e

imperceptíveis como estes que possibilitam a escola reforçar, dentro de suas paredes, a segregação social que existe fora delas.

Para Cláudia, o Projeto "não foi pro noturno". Reconhece que a "idéia é boa", que "foi muito bom" fazer esse tipo de trabalho, onde "sua matéria era valorizada", mas que onde isto aconteceu foi uma "exceção"

"...porque o Projeto Integrado era posto em primeiro plano, enquanto em outras escolas era como um quebra-galho."

O depoimento de Cláudia, para nós, é importante. Ela desenvolveu o mesmo tipo de atividade em realidades diferentes. Quando chama de exceção o sucesso de alguns projetos, fica a indagação: esta "exceção" é apenas a confirmação de uma regra ou representa a possibilidade de um trabalho alternativo; da existência de novos caminhos para se chegar ao aluno trabalhador?

Os mecanismos de segregação social não existem só na escola e nem são exclusivos dos noturnos. Enquanto lei, a "Instrução Nº 02/87", que possibilitou a realização do Projeto Integrado, tem pouco interesse para nós. Ela sequer menciona o aluno trabalhador. Mas, se voltamos aos que a impulsionaram, que a tornaram uma atividade prática, então fica evidente a importância daqueles que vivem o cotidiano da escola, que fizeram das "instruções" realidade. É essencial que estes

profissionais sejam criativos na abordagem dos conteúdos e, principalmente, sejam hábeis para interpretar as leis, para colocá-las lado a lado com o aluno, em consonância com aquilo que ele tem de específico, de determinante. Nas escolas onde o Projeto teve sucesso, houve a valorização das matérias do artigo 7º, a confiança depositada nos professores, a participação dos envolvidos. A leitura da "Instrução" foi feita em direção ao aluno trabalhador, não contra ele.

3.5 O LADO "AVESSO" DA ESCOLA NOTURNA

Os fatos presenciados em nossas investigações abrem caminho para uma outra abordagem da Escola Noturna que, acreditamos, precisa ser enfatizada, pela própria contribuição que pode dar a educação escolarizada. Através de seu próprio "fazer", pudemos apreendê-la em seu lado "ordeiro", que mantém o controle rígido dos regulamentos, a inflexibilidade dos horários, os pátios vazios, o aluno dentro das salas. E desvendar-lhe seu lado "avesso", escondido por trás da impaciência do professor, da obediência às "instruções", do respeito à autoridade do diretor (que nunca aparece). Um "avesso" que tem a coragem de "sair do esquema", que leva em conta a experiência de vida do aluno, que contribui para que ele elabore a sua própria concepção de mundo.

Esse "avesso" se mostrou evidente a nossos olhos pela maneira com que conduzimos nossas explorações, tornando o contato face a face prioridade para o conhecimento daquela realidade. A atenção depositada nos depoimentos fez com que um clima de confiança envolvesse nossos encontros e facilitasse as discussões. Houve casos de alunos que se sentiram tão gratificados por estarem ali, falando sobre suas vidas, sobre a escola, sobre seu trabalho que tiveram o cuidado de nos apresentar um agradecimento quase formalizado, um...

"...muito obrigado pela senhora estar aqui nos escutando. Volta amanhã pra gente conversar mais!"

Talvez tenha sido este envolvimento que nos levou não apenas a ver esse lado "avesso" como verdadeiro e indispensável, mas, principalmente, a estimular a sua divulgação. Esse mesmo pensamento certamente não é compartilhado por todos aqueles que vivem o cotidiano do noturno. Uma professora experiente, provavelmente por ter sido objeto de observação de tantas outras pesquisas, por várias vezes interrompeu sua entrevista para, perplexa e em tom irritado, perguntar:

"Erro?!...Você quer o erro não é?! Você quer provar a teoria por que ele (aluno) deixa a escola não é isto?!"

"...destoância. Por que isto é que você quer sentir, pro seu trabalho ter sentido, não é?!"

Afinal, com tantas evidências apontando para os fracassos da escola, fica difícil olhar a situação pelo seu lado "avesso", aquele que é capaz de assegurar ao aluno o direito de intervir coerentemente na realidade, de desenvolver sua humanidade, de fazê-lo participar efetivamente do processo social. A coexistência deste lado é possível, principalmente porque o aluno ainda acredita na escola. Ela pode ser vista por ele como um caminho viável para conseguir uma vida melhor:

"Se a pessoa não tiver estudo, qualquer emprego que ela acha não tem valor. Pode ser empregada sem estudo, mas não é um emprego que vai levar a pessoa a algum futuro. Sem estudo, ninguém vai a lugar nenhum."

Sobre o "elixir da ascensão social", contido na escolarização, são inúmeros os depoimentos registrados que podem nos conduzir a uma abordagem unilateral, frente a evidências de frases do tipo: "...só com estudo se sobe na vida" ou "estudar é o melhor para o futuro porque depois vai vir trabalho bom". Para o aluno trabalhador, a escola ainda é uma instituição capaz de lhe assegurar melhor posição no mercado de trabalho, reservando-lhe tarefas mais "maneiras", menos cansativas e mais reconhecidas socialmente. Esta concepção está implícita em seu discurso e não pode ser desprezada. A escola do futuro melhor, do salário mais alto, da ocupação mais leve faz parte das esperanças desse aluno. Acreditamos que ela existe de fato e que deve ser trabalhada para se tornar a realidade de um universo cada vez

mais denso de jovens. Ela traz a marca gramsciana que a torna capaz de romper com o cristalizado e democratizar as oportunidades de uma vida mais digna.

Se esta é a escola que queremos, não podemos fechar os olhos para sua outra face: aquela que se encontra próxima a nosso investigado e que tem responsabilidade na reprodução das desigualdades sociais.⁸⁶ Esse aluno trabalhador, que por suas próprias condições de sobrevivência recebe uma escolarização diferenciada, limitada aos momentos de sala de aula, onde as atividades extra-classe são mínimas e as condições materiais as mais precárias possíveis,⁸⁷ temos que ter evidente esta outra face do processo educativo.

O quadro que se apresenta é complexo. A Escola Noturna, quando vista pelo "avesso", mostra-se capaz de possibilitar ao aluno trabalhador uma participação consciente na vida social. Pelo seu lado "ordeiro", torna-se palco de propostas nem sempre transparentes, que não levam em conta a especificidade da

⁸⁶ Veja L. Althusser, P. Bourdieu e J. C. Passeron, C. Baudelot e R. Establet para maior conhecimento da teoria da reprodução social, através da escolarização.

⁸⁷ Nas escolas que investigamos é hábito não se pedir nenhum tipo de tarefa para se fazer em casa. As situações extra-classe como visitas à Biblioteca, a participação em teatros, filmes ou eventos que envolvam a escola ou a comunidade são raros.

clientela. Em comum acordo com os interesses dominantes, ela delega a si a responsabilidade pela ascensão social daqueles poucos que conseguiram transpô-la. E distribui ilusão materializada em forma de diploma.

Optar pelo "avesso" pode até ser um contra-senso, principalmente quando se conhece a força que encobre os interesses dos projetos educacionais. Como pensar a escola como um espaço possível ao desenvolvimento humano, se se conhece o leque de dificuldades que ela enfrenta? Não seria ingenuidade atribuir-lhe esta responsabilidade? Nossas conclusões estão apoiadas em depoimentos pessoais, fatos presenciados e experiências de vidas humanas que nos permitem pensar o contrário. Vemos o espaço escolar como um canal viável a promoção humana, capaz de levar o aluno trabalhador a participar efetivamente da realidade. A fala desta aluna segue em direção as nossas convicções:

"... a gente tá vendo que vai ter que melhorar (...) a gente tá começando cedo pelos jovens, pra quando chegar no futuro, a gente ter um país melhor, uma situação melhor (...) O ensino tá decadente. Se a gente conseguir melhorar isto, aí o país vai ter, pelo menos, condições de se sustentar..."

Este "sustentar" só pode acontecer como uma conquista. Para o aluno trabalhador, ele é possível de se efetivar

principalmente porque ele não é mero espectador dos problemas que o país está enfrentando. Ele é destinatário de um salário que não dá para sobreviver, eleitor de uma política desacreditada, objeto de uma educação que "está naufragando", como nos definiu uma professora. Esta possibilidade se torna mais concreta ainda, quando sabemos que o professor com o qual ele mantém contato permanente no ambiente escolar também experimenta situações semelhantes.

A tradução objetiva de nossa proposta está nas palavras de Neusa, professora de História, ao se referir a um fato⁸⁸ que acontecia na cidade no momento em que fazíamos nossas explorações:

"Hoje está acontecendo um culto ecumênico em protesto a vinda de Caiado à Uberlândia. Segundo pesquisa, supõe-se que ele tem alguns dados que são prejudiciais à comunidade brasileira. A movimentação que a U. D. R. fez em Brasília para impedir uma Reforma Agrária justa... Tudo isto é importante você ter conhecimento. Por isso é que nós temos que nos preparar criticamente, politicamente. Nossas aulas têm que ser uma política constante. Não uma política partidária

⁸⁸ Naquela exato momento, Ronaldo Caiado, ex-presidente da U. D. R. [União Democrática Ruralista] lançava, extra oficialmente, sua candidatura à Presidência da República, em um comício-show que teve repercussão nacional.

não! Eu não tenho partido político, mas sou muito de envolver política em minhas aulas."

Não se trata de transformar as aulas num foro de debates político partidário ou de substituir os programas das matérias por discussões meramente políticas, mas de estabelecer um elo entre cada conteúdo e a experiência de vida do aluno, a História passada e o que está acontecendo no presente. Mais que um repassador de proposições previamente formuladas, o professor deve entrar em cena como um profissional capaz de estimular o aluno a elaborar suas conclusões, tendo como ponto de partida a própria vida.

Essa professora não pode ser tomada como representativa de toda a categoria, mas também não é a única a incentivar o aluno a discussões dessa natureza. Em nosso trabalho, encontramos mais de uma "Neusa", profissionais que estão do lado "avesso" da escola e que sabem que a realidade deve ser a motivação primeira para refletir o conteúdo das matérias. Que o conhecimento só será significativo se possibilitar o posicionamento político do aluno, em seu sentido amplo. Nossas conclusões, ainda que otimistas, não são utópicas. São baseadas na realidade que vivenciamos. Elas se referem à possibilidade de pensar a Escola Noturna, não como uma doação da sociedade, mas um espaço de humanização do jovem, um direito do trabalhador. Afinal, não foi para ele que ela foi instituída?

4.0 A LIBERDADE RECRIADA: COMO O ALUNO TRABALHADOR RECONSTRÓI ESTE ESPAÇO COTIDIANO

A referência à recriação da liberdade⁸⁹ como um conjunto de práticas possíveis de conduzir o aluno trabalhador a uma atuação significativa na realidade intenciona, prioritariamente, refletir sobre esse momento de seu cotidiano, que, pela própria raridade, muitas vezes é considerado desnecessário ou inútil até mesmo por aqueles que compõem o nosso universo de investigação. Preencher o dia com o trabalho e a luta pela sobrevivência passou a ser tão "natural" que nos tornamos incapazes de imaginar a vida desses jovens, a partir de momentos que escapam a essa esfera. Pensar nesses momentos pode ser irracional, principalmente se temos conhecimento da composição do dia desses indivíduos, com o trabalho ocupando literalmente dois terços do dia e reservando o outro terço à escola.

A proposta fundamental deste capítulo é compreender como o aluno trabalhador é capaz de reconstruir a própria liberdade, a partir de um cotidiano tão "repleto".

⁸⁹ Veja no Capítulo 2 a explicitação desta concepção.

4.1 COMO PENSAR O PRÓPRIO COTIDIANO

Antes de qualquer referência a conceitos ou a concepções pré-elaboradas, consideramos fundamental iniciar a discussão tendo como esteio as afirmações de nossos investigados. Embora haja divergência entre as falas, há um ponto comum em quase todas elas: a ligação intrínseca entre o tempo de trabalho e os "outros tempos" de seu cotidiano.⁹⁰ A referência ao segundo vem sempre delimitada pelo primeiro, estabelecendo entre ambos relações contraditórias, porém, determinantes.⁹¹ Contradição e determinação estão implícitas em seu discurso, colocando o trabalho em situação oposta aos "outros tempos", que passam a existir em decorrência da necessidade que o indivíduo tem de se manter vivo. Na fala de um dos alunos, estas características se evidenciam:

⁹⁰ Esta referência ao trabalho relacionado às demais atividades do cotidiano é lembrada por estudiosos que se preocuparam em refletir sobre a questão: Georges Friedmann, O Trabalho em Migalhas p. 162; Georges Friedmann e Pierre Naville, Tratado de Sociologia do Trabalho, p.411; Jofre Dumazedier, Sociologia Empírica do Lazer, p.132.

⁹¹ Sobre o caráter determinante do trabalho, Friedmann e Naville afirmam: " Para estudar cientificamente as relações entre o trabalho e o lazer, faz-se, portanto, mister não conferir ao trabalho um valor privilegiado, porém tratá-lo como uma determinante entre todas as outras determinantes sociais e culturais da civilização industrial."

"...depois do trabalho ele chega a ter o direito de repousar e descansar...O descanso pode ser também uma hora de repouso, de tranqüilidade, sem o barulho que ele tinha no serviço, porque o rapaz pode ser um torneiro mecânico, um operador de máquinas. Conforme seja o barulho no serviço, ele só vai poder recompor daquele barulho num ambiente quieto."

Aqui o "descanso", o "repouso", a "tranqüilidade" aparecem em contraste com o trabalho que é representado pelo barulho, a inquietação, o desgaste físico. "Recompor chega a ser quase um "direito", mas é, fundamentalmente, uma necessidade biológica, inevitável à volta ao trabalho na manhã seguinte. Há falas, que são, inclusive, mais radicais, capazes de "abdicar" do domingo à noite em função da capacitação física para a segunda-feira. Este "abdicar", às vezes, é levado tão a sério, a ponto de influenciar na escolha de outras atividades, como nos contou um aluno da 5ª série, que trabalha em uma loja de materiais de construção:

O meu trabalho é pesado (...) exige força física demais da gente (...) porque o corpo, Nossa Senhora, judia demais da conta (...) pegar um esporte cansativo num domingo, por exemplo, chega segunda-feira está mais morto que se estivesse trabalhando"

Há os que preferem nem sair á noite. "Por que é preciso acordar cedo na segunda-feira", o que transforma o domingo numa contagem regressiva para o retorno ao serviço. Mas existe o reverso da situação, aqueles que se atiram ao final de semana compulsivamente, como se a vida terminasse ali, o que realmente ocorre, se pensarmos que a volta ao trabalho (e a escola) é inevitável, o que pode assumir uma representação inteiramente contrária ao que seria viver.

"A gente não tem tempo para viver, aproveitar a vida (...) vive do trabalho pra escola. Fica só o domingo mesmo. Ai a gente cansa mais... dobrado! Tem mais energia, fica doido. Trabalho é rotina; chega final de semana, tem que aproveitar o máximo"⁹²

O tempo de trabalho é determinante na vida do aluno trabalhador. Em detrimento dos "outros tempos", seja o dedicado a escola, ou seja qualquer outro, ele se impõe como uma necessidade, através de uma relação totalmente contraditória. Esses momentos, além de terem sua existência determinada pelo

⁹² A fala deste aluno mantém coerência com as afirmações de G. Friedmann: "Enquanto o engenheiro, o dirigente, o industrial, o homem de profissões liberais estão em muitos casos, inteiramente absorvidos por seu trabalho, o operário não está. Daí por que reserva suas melhores forças, sua energia, para o que fará depois do trabalho, para seu Freizeit, como dizem os alemães, seu "tempo de liberdade". G. Friedmann, O Trabalho em Migalhas, p. 158.

tempo consumido com o trabalho, acabam por se opor a ele, fazendo desta oposição um estímulo para que sejam, muitas vezes, avidamente desfrutados.

A referência à recreação da liberdade, como pressuposto primeiro deste capítulo, requer a evidência desta determinação que torna os outros tempos totalmente contraditórios ao de trabalho.

4.2 BREVE HISTÓRIA DA CRIANÇA TRABALHADORA

Antes de atingir o cerne de nosso propósito, consideramos importante retomar alguns pontos, ainda que gerais, do cotidiano de jovens trabalhadores na História, iniciando pelo momento de consolidação do modo de produção capitalista, por acreditar que foi, a partir dessa etapa, que a jornada de trabalho ultrapassou os limites físicos e sociais suportáveis pela natureza humana.⁹³

⁹³ Sobre estes limites escreve Marx: "O trabalhador precisa de tempo para satisfazer necessidades espirituais e sociais cujo número e extensão são determinados pelo nível geral de civilização. Por isso, as variações da jornada de trabalho ocorrem dentro dos limites físicos e sociais. Esses são de natureza muito elástica, com ampla margem de variação.

Iniciemos pela Inglaterra do final do século XVIII e começo do XIX, onde a ocupação do tempo da criança era rigidamente controlada, fazendo da educação um treinamento, uma maneira de habituá-la a se manter ocupada, de adaptá-la "naturalmente" ao trabalho fabril. A escola era a instituição não industrial capaz de inculcar a "economía del tiempo". Sobre esta questão, o texto "Disciplina de Trabajo y Capitalismo Industrial", do historiador inglês E. P. Thompson, é rico em relatos da época que traduzem claramente esta preocupação:

"...a educação como um treinamento é um hábito da industrialização; quando a criança chegar aos seis ou sete anos, deve estar naturalmente acostumada a não reagir ao trabalho e ao cansaço"⁹⁴

"É muito útil que, de uma maneira ou de outra, estejam ocupados durante pelos menos dez horas por dia, podendo com isto, ganhar ou não a vida; assim, esperamos que a próxima geração esteja tão habituada ao trabalho de modo a que este se torne,

Encontramos jornadas de trabalho de 8, 10, 12, 14, 16 e 18 horas, da mais variada duração. K. Marx, O Capital, p. 262.

⁹⁴ E. P. Thompson, Tradición, revuelta y consciencia de clase, p. 277. Tradução Nossa

com o passar do tempo, algo agradável e divertido."⁹⁵

Sobre a exploração da força de trabalho infantil, Marx faz referência às crianças "arrancadas" da cama de madrugada e obrigadas a trabalhar para além das 10 horas da noite, ganhando o mínimo necessário à sobrevivência. As consequências físicas desse processo eram irreparáveis, indo desde a atrofia dos membros até a lividez da face.⁹⁶ Havia ainda exemplos de crianças que chegaram a trabalhar 36 horas ininterruptas; meninos de 12 anos cujo trabalho se estendia das 5 horas da manhã às 3 horas da madrugada, dormindo dentro da própria fábrica. Os momentos de repouso eram poucos e as curtas horas de sono perturbadas pelo barulho das máquinas.⁹⁷ Com o trabalho prolongado para além dos limites do dia e invadindo a noite, só o tempo reservado à produção torna-se significativo. Nas palavras do próprio Marx,

"Não tem qualquer sentido o tempo para educação, para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o livre exercício das forças físicas

⁹⁵ Idem, p. 276.

⁹⁶ K. Marx, O Capital, p. 276.

⁹⁷ Idem, p. 299.

e espirituais (...) viola o capital os limites extremos, físicos e morais, da jornada de trabalho. Usurpa o tempo que deve pertencer ao crescimento, ao desenvolvimento e a saúde do corpo. Rouba o tempo necessário para respirar ar puro e absorver a luz do sol."

98

A preocupação do filósofo com o excesso de trabalho imposto às crianças e adolescentes fez com que mais de uma vez ele registrasse, em seus textos, a necessidade de medidas mais severas, que regulassem, através de leis, as atividades insanas, que comprometiam a formação física e intelectual desses indivíduos. Escreve Marx:

"O direito das crianças e dos adultos terão que ser defendidos (...) o emprego de crianças e adolescentes de nove a dezoito anos em trabalhos noturnos ou indústrias, cujos efeitos sejam nocivos à saúde deve ser severamente proibido por lei."⁹⁹

⁹⁸ Idem, p.300.

⁹⁹ K. Marx e F. Engels. Textos sobre Educação e Ensino. p.59.

Ainda em "O Capital", o filósofo critica a "Lei de 1833", que estabelece que a jornada de trabalho "começa às 5 1/2 da manhã e termina às 8 1/2 da noite" Antes desta lei, as crianças e os adolescentes trabalhavam a noite inteira ou o dia inteiro ou as duas coisas, "ao bel-prazer do patrão."¹⁰⁰ Cientes de que as "concessões" feitas aos trabalhadores não passavam de "letra morta", não cansou de combater o que chamou de "obliteração intelectual dos adolescentes", que os transformava em "máquinas de fabricar mais-valia."¹⁰¹ Sobre o cotidiano desses trabalhadores, ele afirmou:

O trabalho obrigatório para o capital tomou o lugar dos folguedos infantis e do trabalho livre realizado, em casa, para a própria família, dentro de limites estabelecidos pelos costumes.¹⁰²

Remetendo-nos à história nacional, o quadro não aponta mudança significativas. Mais precisamente em 1891, surge a primeira referência legal para proteção da criança trabalhadora, estabelecendo a idade mínima de 12 anos para ingresso no emprego,

¹⁰⁰ K. Marx, O Capital, p. 316.

¹⁰¹ K. Marx, O Capital, p. 456.

¹⁰² Idem, p. 450.

proibindo determinados tipos de atividades noturnas e jornada máxima de 7 horas para meninas até 15 anos e meninos até 14 anos.¹⁰³ No início deste século, o Centro Socialista Enrico Ferri e a Liga Democrática lançam, em 1º de maio de 1901, um manifesto onde reivindicam leis para proteger o trabalho das mulheres e das crianças, além da fixação de um limite para as horas trabalhadas.¹⁰⁴

Durante a greve geral, que aconteceu em São Paulo em 1917, o Comitê de Defesa Proletária incluiu, entre as condições para o fim do movimento, a abolição efetiva da "exploração do trabalho de menores de 14 anos" em fábricas e oficinas, além do trabalho noturno de jovens com menos de 18 anos. Nesse ano, foi aprovada a lei que proibia que menores de 12 anos trabalhassem e que, como tantas outras, não saiu do papel.¹⁰⁵ Em 1923, o Decreto nº 16.300 estabeleceria que a jornada de trabalho de menores de 18 anos seria reduzida a 6 horas diárias. Em 1932, um novo decreto elevou o limite de idade permitida para 14 anos, determinação que se manteve nas constituições de 1934, 1937 e

¹⁰³ RETRATOS DO BRASIL nº 26, p.304.

¹⁰⁴ Idem, nº 34, p 405.

¹⁰⁵ Idem, nº 26, p.304.

1946.¹⁰⁶ Em 1967, a Constituição do regime militar fez "nova concessão" à sobrevivência infantil e retornou aos antigos 12 anos, com o agravante da permissão da diferença de salários, de acordo com a idade do jovem e a região do país,¹⁰⁷ o que contribuiu para reforçar a exploração a que as crianças seriam submetidas, reduzir-lhes o tempo de infância e apressar-lhes a maturidade. Atualmente a Constituição da "Primavera" redecidiu pelos 14 anos.¹⁰⁸

Em meio a tantas leis e decretos que nunca foram respeitados, a vida do jovem trabalhador brasileiro vem sendo marcada muito mais por retrocessos do que propriamente por avanços, embora não falem evidências, ainda que ensurdecidas, da luta travada por diferentes setores da sociedade,¹⁰⁹ para que

¹⁰⁶ A Consolidação das Leis do Trabalho de 1943 também reforçou este limite.

¹⁰⁷ A Lei nº 5.274 de 1967 estipulou o salário do jovem até 16 anos em 50% do mínimo regional e para aqueles entre 16 e 18 anos, em 75%. Esta mesma lei obrigava as empresas a incluir um mínimo determinado de menores em seu quadro de funcionários que variava entre 5% e 10%.

¹⁰⁸ Constituição Brasileira 1988, Título III, Capítulo III, Inciso XXXIII.

¹⁰⁹ Entre estes setores, acreditamos que podemos incluir os trabalhos acadêmicos realizados sobre o assunto e que, na maioria das vezes, são engavetados, os estudos realizados

eles vivam a idade de seu tempo, que não é do trabalho adulto, mas o da infância, o da brincadeira, o da liberdade para crescer dignamente e se tornar um homem, quando chegar a hora.

4.3 COMO PENSAR O TEMPO DE RECRIAR A LIBERDADE

Este ponto específico de nossa investigação guarda uma complexidade peculiar, pois, ainda que partindo das experiências de vida de nossos investigados, a proposta é abordar momentos que se apresentam totalmente "soltos" na composição cotidiana. Que não estão delimitados por horários de entrada ou de saída, como aconteceu com o trabalho e a escola. Que não se reduzem apenas aos finais de semana e que não estão "recheados" por atividades previamente determinadas ou, até mesmo, presumíveis. Por outro lado, esses momentos não são imprevisíveis, já que são ansiosamente esperados. A abordagem certamente se tornaria mais simples se voltada a concepções já elaboradas, apoiadas em conceitos como o de lazer ou de tempo livre.¹¹⁰ Optamos, contudo,

pela UNESCO (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) assim como as estatísticas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que são inocuamente usadas em discursos políticos.

¹¹⁰ É valiosa a contribuição teórica de filósofos que refletiram sobre estes conceitos como G. Friedmann, Stanley Parker e

em compreender esses momentos a partir de uma ótica totalmente livre de proposições reguladoras, por acreditar que, nos depoimentos, teríamos conteúdo suficiente para levar à frente esta reflexão. Sobre o que decidimos chamar de liberdade recriada, é preciso esclarecer que a expressão se traduz pela tolerância em "abrigar" as representações dos entrevistados, sem a preocupação de "classificá-las" a partir de um outro conceito.

Para a maioria, o tempo que sobra entre o trabalho e a escola é muito pouco, o que fez com que muitas falas soassem como um "apressamento da vida"; como se ela passasse por eles tão rapidamente, que ficaria quase impossível vivê-la.

"A gente nem vê a semana passar (...) não tem tempo pra viver, aproveitar a vida (...) vive do trabalho pra escola. Fica só o final de semana, só. E mesmo assim, eu acho muito pouco"

Ou ainda:

Meu itinerário é esse: de casa pro serviço e do serviço pra escola. Não passa disso, de jeito nenhum. De tão cansada, a senhora acha que hoje,¹¹¹ que a gente sai dez e quinze, eu aguento

Jofre Dumazedier. Para esta reflexão, entretanto, decidimos priorizar a fala do entrevistado e, a partir daí, elaborar nossa análise.

¹¹¹ A entrevista foi feita numa sexta-feira e essa escola fica na praça central da cidade, ladeada por barzinhos e lanchonetes.

ficar aqui na praça? Primeiro ônibus que passa eu vou embora. Eu já estou desistindo de sair dia de sábado. Não estou conseguindo mais de tão cansada!"

Depoimentos como estes podem nos levar a olhar a situação apenas pelo seu lado negativo e conceber o cotidiano do aluno trabalhador como um requinte de escravidão contemporânea, processada através de padrões socialmente aceitos, o que não levanta suspeita sobre a perversidade de seus efeitos. Pela própria condição desses indivíduos, pelo salário¹¹² que ganham para sobreviver, eles são compulsoriamente afastados de uma infinidade de "programas", até mesmo nos fins de semana, quando há tempo. Um aluno nos confessou que passa todo o domingo com os amigos, andando "pra baixo e pra cima" pelas ruas de seu bairro. Ainda que seja a fala de um único entrevistado, não há razão para acreditar que a maioria deles tenha condição de participar de atividades muito diferentes.¹¹³

A própria praça é local onde jovens da idade dessa entrevistada costumam se reunir após as aulas.

¹¹² De acordo com os dados coletados, 35,4% dos alunos entrevistados ganham menos que o salário mínimo; 22,3% ganham exatamente o salário e 30,9% ganham mais que o salário.

¹¹³ Ainda, segundo as respostas do questionário, a principal atividade dos fins de semana é sair de casa e encontrar com amigos.

Desse cotidiano "apressado", poderíamos concluir que essa liberdade que buscamos estaria próxima a uma "ficção teórica" e que, pelo seu caráter disperso e fragmentado, esses momentos jamais se aproximariam do que concebemos como "um se soltar interiormente, na construção de planos para o futuro, em viagens do pensamento";¹¹⁴ Olhar a vida desses jovens por este ângulo é rejeitar teoricamente a proposta inicial de nossa análise, que vê no homem a capacidade de participar ativamente da realidade social. Mais que isto, é negar a própria práxis como resultado da atividade humana consciente. A crença na existência dessa liberdade vem das próprias declarações dos alunos:

"... depois de oito horas de serviço eu vou descansar, não pensar nada em serviço, até mesmo em escola, deixar minha cabeça livre pra pensar o que quiser. Livre pra fazer o que eu quero."

Estamos lidando especificamente com um universo de investigação em que a idade dos indivíduos oscila entre 12 e 18 anos.¹¹⁵ Ainda que conhecendo a "pressa" que aligeira suas vidas, a evidência de que o aluno trabalhador é capaz de recriar seus próprios momentos de liberdade é irrefutável. Continuamente seu

¹¹⁴ Conforme proposta exposta no Capítulo 2.

¹¹⁵ Segundo as respostas dos questionários, apenas 8,7% dos alunos encontram-se fora desta faixa de idade.

cotidiano é reconstruído através de permutas entre a seriedade do trabalho e da escola e a vivacidade que lhe é própria da idade. Momentos que não são simples resistência ao mundo disciplinado. Que lhe são vitais, atuando como suportes capazes de reconstruir a experiência diária, permeando a responsabilidade de sua face adulta com o infantil, o lúdico, o irreverente e o ingênuo de seu tempo.

4.4 A RECONSTRUÇÃO COTIDIANA OU COMO SE LIBERTAR DA ESCOLA E DO TRABALHO

Metamorfosando o ambiente de trabalho e a própria escola em espaços agradáveis, onde há lugar para a brincadeira, o namoro, o conhecimento de outras pessoas, o encontro com o amigo confidente, a reconstrução cotidiana pelo aluno trabalhador acontece nas mais diversas situações. São momentos que assumem formas tão surpreendentes quanto gratificantes. Como parte de um "ardil", atuam como reforço que lhe permite enfrentar um inimigo que nem sempre está evidente e como um estímulo, que lhe abrande o encargo do dia e deixa entrever sua face criança.

Esta reconstrução do espaço de trabalho ou daqueles que lhe estão diretamente ligados como a preparação do ambiente ou o caminho percorrido assumiu, a nossos olhos, um caráter diferente

do observado dentro da própria escola. Tanto ali como no trabalho, deparamos com a possibilidade de reverter situações institucionalmente aprovadas, mas que, se analisadas enquanto acontecem, admitem leituras diferentes. Por esta diversidade, decidimos abordá-las separadamente.

A "reconstrução" do trabalho pelo aluno da Escola Noturna se dá não apenas a partir do instante em que ele chega no emprego. O tempo gasto para se locomover do serviço até em casa e vice-versa, o que não deixa de ser também um tempo de trabalho,¹¹⁶ é parte fundamental desta reconstrução. Ainda que possa parecer estranha esta afirmação, foi da fala dos próprios entrevistados que chegamos a esta conclusão. E o mais curioso foi quando alguns deles se referiram a esse percurso como uma brincadeira, principalmente se feito em grupo:

" Eu me divirto quando estou indo pro serviço,
que eu vou com uma amiga, então a gente vai
brincando na cidade."

¹¹⁶ "A extensão da jornada de trabalho não se dá só pela utilização das horas extras, forma legal de ampliação do tempo de produção. Ela também ocorre durante os intervalos destinados as refeições, preparação da mesa de trabalho e limpeza de máquinas ao término da jornada estabelecida". M. I. S. Lopes, Reflexão, p.36. Acrescentamos a esse trecho o tempo gasto com o percurso entre a residência e o local de trabalho.

Mesmo cientes do papel desempenhado pela ideologia¹¹⁷ que envolve a condição humana e que, sem dúvida, marca presença também na vida desses jovens, "facilitando" a sua entrada precoce no mercado de trabalho, é preciso não esquecer que estamos nos referindo a indivíduos que tiveram sua infância bruscamente encurtada e cujo próprio estágio de desenvolvimento contribui para mesclar-lhes o cotidiano de irreverência, criatividade e meninice. "Brincando¹¹⁸ na cidade" é uma expressão que, se analisada literalmente, se refere a uma ação adjetivada pelo caráter de ser infantil, de ser própria de criança. Ideologia, necessidade de recuperar a infância e capacidade para reinventar as próprias obrigações fazem parte da vida de nossos investigados. Impossível é precisar o momento em que uma se sobrepõe às outras.

No trabalho, a "reconstrução" já não ocorre de maneira tão solta. Está sujeita às hierarquias, aos controles "naturais" deste espaço. Mas nem por isso deixa de acontecer ou perde seu encanto. Pelo contrário, esses momentos são carregados de

¹¹⁷ Concebemos aqui ideologia a partir de uma ótica gramsciana, como fenômeno que se manifesta em todas as atividades individuais e coletivas do homem. Como concepção de mundo, como parte integrante da realidade, subjacente às ações humanas. A. Gramsci, op., cit., p.23.

¹¹⁸ Segundo o "Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa", o significado de número 1 da palavra brincar é "divertir-se infantilmente; entreter-se em jogos de crianças".

satisfação, não apenas porque representam uma interrupção da responsabilidade, mas porque aparecem como um desafio: o de subverter a ordem das coisas ao resistir ao "mando" das tarefas; ao tentar recuperar o tempo que lhe está sendo furtado; ao improvisar a liberdade num espaço que lhe é totalmente adverso. Este desafio se materializa através da realidade, onde evidenciamos a competência do aluno para recriá-la, expressa em seu próprio discurso:

"Descanso no trabalho. Dá pra enrolar um pouco".

"No serviço, a gente briga um com o outro, esconde a roupa um do outro... Não perto do chefe. Só quando ele está longe"

"Enquanto o outro motorista dirige, minha namorada viaja comigo dentro da cabine do caminhão"

O repensar a escola não acontece de maneira muito diferente. Na definição de um aluno:

"A escola é o descanso do trabalho. Eu descanso do serviço na escola, na aula."

Este processo de reconstrução é está vinculado ao desafio de reverter o convencional. As intenções finais, porém, se diferenciam já que a tônica se desloca da resistência ao trabalho, que lhe faz imposições,

A Liberdade Recriada: Como o Aluno Trabalhador Reconstroi Este Espaço Cotidiano

encurta-lhe a infância e lhe furta a liberdade, pela maneira peculiar como ele pensa a escola.

A Escola Noturna representa o contato com o mundo escolarizado, de onde se pode obter o respeito da sociedade, além da oportunidade de concorrer, no mercado de trabalho, por um emprego melhor, executando tarefas mais "maneiras". Quase todos os dias ouvimos frases do tipo:

"Se a pessoa não tiver estudo, qualquer emprego que ela acha não tem valor. Pode ser empregada sem estudo, mas não é um emprego que vai levar a pessoa a algum futuro."

"Com o estudo a gente tem mais chance, porque depois vai vir trabalho bom. Quando a gente formar, arruma um serviço bom pra melhorar de vida."

"Futuramente eu posso pegar um emprego mais maneiro. Ser uma bancária, ser contabilista, serviço mais leve."

Estas falas estão permeadas de "chavões ideológicos" que apresentam a escolarização como a principal saída para uma vida mais digna, onde seriam reduzidas as dificuldades econômicas e dilatadas as oportunidades de um futuro melhor. A crítica a

esse discurso, por pensadores que se preocuparam substancialmente com o papel desempenhado pela educação na melhoria das condições de vida dos indivíduos, é por demais conhecida e não é nossa intenção, pelo menos neste ponto deste estudo, nos deter nesta questão. Valeria a pena, no entanto, lembrar W. G. Rossi que afirma:

"...não é o nível de escolaridade que define o padrão de remuneração salarial, mas o mercado de trabalho que impõe ao trabalhador de todos os níveis as normas as quais estes estão obrigados a aderir, sem a possibilidade de mudá-las, pelo menos ao nível individual."¹¹⁹

Os trechos citados, se analisados apenas enquanto discurso, coincidem com a tese defendida pela política governamental, que vê na escolarização a responsabilidade pelas desigualdades sociais.¹²⁰ Entretanto, foi o contato direto com os alunos, através dos debates em sala de aula ou em pequenos

¹¹⁹ W. G. Rossi, *Capitalismo e Educação*, p.69.

¹²⁰ C. G. Langoni afirma que a "educação parece ser um importante meio através do qual o "status social" influencia a renda dos indivíduos (...) a melhor alternativa (...) é trabalhar com a educação, sabendo, que em certo sentido ela reflete outros efeitos." C. G. Langoni, *Distribuição de Renda e Desenvolvimento Econômico do Brasil*, p. 139. A crítica a posição defendida por Langoni é feita por Luiz Antônio Cunha em *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*, p.99.

grupos, e a observação cuidadosa das situações extra-classe, como os intervalos de entrada e de saída, intervalos entre uma aula e outra ou mesmo os poucos minutos de recreio, que nos fez atentar para uma outra realidade: a de que, na prática, uma das leituras que esse aluno faz da Escola Noturna pouco se aproxima do objetivo que lhe foi reservado oficialmente, ou seja, a escolarização dos trabalhadores.

Ou, numa análise menos severa, de que ele é capaz de repensar o espaço escolar em direção a um projeto próprio, que traz estampada a proposta de escolarização e de busca por melhores condições de vida. Mas que, paralelamente, pode abstrair desse espaço satisfação pessoal, através do relacionamento que mantém com os colegas e com os professores. A descoberta deste fato não nos é exclusiva. Outros autores já se referiram explicitamente à Escola Noturna como um "local mais aprazível",¹²¹ onde seria possível "viver a alegria de se sentir uma pessoa livre e participante".¹²² Há opiniões ainda mais

¹²¹ A autora acrescenta ainda: "...é possível que as representações positivas a respeito da convivência e da amizade desfrutada no período noturno retratem uma situação real..." C. P. Carvalho, op. cit., p.55.

¹²² "O mundo que lhe permitia reconstruir (...) a possibilidade de ser amada e querida..." M. G. Arroyo (org.), Da Escola Carente à Escola Possível, p.181.

radicais, como a de uma ex-professora, que é categórica ao afirmar:

"A escola é o divertimento deles. A diversão. A escola do noturno foi feita pro aluno que não tem divertimento. Ele não vai ao cinema porque não tem com que pagar. Tudo é pago! Então ele vai pra escola porque ali ele encontra os amigos. Está tudo muito caro! Às vezes, a namorada vai estudar e, pra servir de companhia, ele vai junto. Estuda também."¹²³

Estas palavras evidenciam ângulos da questão que são reais e que se referem aos aspectos socializador e afetivo, que levam o aluno trabalhador a procurar, na escola, a convivência e a amizade, a atenção; e ao aspecto econômico, que o exclui de determinados ambientes, pela impossibilidade de arcar com altos preços cobrados, existe uma outra leitura a ser feita e que está diretamente ligada a sua capacidade de subverter o convencional e, paralelamente, atribuir à Escola Noturna um objetivo bem diferente daqueles que lhe foram impostos oficialmente. É a sua transformação em um espaço alternativo, onde pode se encontrar

¹²³ Uma de nossas entrevistas foi justamente com Emerson, 17 anos, 5ª série, um caminhoneiro que se transferiu de escola: "Aqui não tem mais vaga (...) eu queria vim pra cá por que minha namorada está aqui no colégio."

com os amigos e se aliviar do cansaço do trabalho. Nas palavras de um professor da 5ª série:

A situação econômica dele não permite que ele vá a um Praia Clube, a um Caça e Pesca, a um Farol.¹²⁴ Às vezes, ao invés dele ficar na esquina conversando, ele vem pra escola. Aqui ele conversa com os amigos. De repente ele passa de ano, de repente ele muda de vida."

Como uma alternativa para que o aluno possa se inteirar com o mundo social, a escola passa a fazer parte de um mundo diferente daquele que ele tem em casa e no trabalho, um mundo em que ele tem entrada franca, em que ele descansa, diverte-se, faz amigos, cresce socialmente. A dúvida seria se este caráter alternativo acontece paralelamente a seu objetivo "oficial" de escolarizar o trabalhador ou se ele já não deixou para trás todas as outras finalidades propostas para o noturno e passou a ocupar o centro dos interesses e das possibilidades do aluno?

Esse mesmo professor, que vê a Escola Noturna como um espaço socializador, onde o aluno encontra a satisfação que lhe é usurpada por sua "situação econômica", admite que não dá para generalizar e afirmar que este é o principal motivo que o leva a

¹²⁴ Estes são clubes e lanchonete da cidade.

procurá-la, mas que pode tornar-se o fundamental para sua permanência ali.

* * *

Ao final deste capítulo, uma pergunta:

-A possibilidade de reconstruir os espaços cotidianos é uma característica exclusiva de nossos investigados ou faz parte de uma luta maior, travada por toda a classe trabalhadora, onde a meta fundamental seria trabalhar menos para viver mais?

Refletindo sobre o tempo reservado ao próprio trabalho, Gramsci desabafou, em uma carta, a uma de suas irmãs:

"Acho que trabalhei demais. Trabalhei para viver, ao mesmo tempo, para viver eu teria que repousar, teria que me divertir"¹²⁵

Se voltarmos à história do trabalhador através dos tempos, certamente que não faltarão evidências das lutas em direção à redução da jornada de trabalho, o que pode representar não somente descansar mais e sim ter mais liberdade de viver. Sabemos, no entanto, que essas lutas nem sempre aconteceram

¹²⁵ RETRATO DO BRASIL nº 28, p.335.

dentro dos mesmos moldes. A sociedade contemporânea é extremamente complexa e composta por uma infinidade de grupos heterogêneos. Nosso investigado, este conjunto de alunos trabalhadores de Uberlândia, é um grupo restrito, de frágil sustentação a uma resposta de caráter tão amplo. Acreditamos que o modo como eles reconstrõem o próprio cotidiano, aliviando o tempo de trabalho e repensando a escola para além da simples transmissão de conhecimento, é uma maneira efetiva de tomar parte desta luta.

5.0 O ALUNO TRABALHADOR E A MANIFESTAÇÃO DE SUA FACE POLÍTICA

Tentamos, até aqui, delinear parte significativa do cotidiano de nosso investigado. Mais do que isto, procuramos ultrapassar o nível das representações e vivenciar momentos específicos de seu cotidiano como sua participação em sala de aula, seu relacionamento com os colegas e professores, seu sa envolvimento com a escola, com o trabalho. Partimos de situações que trazem em si um conteúdo político latente, específico das decisões humanas. Se optássemos por analisar este conteúdo exclusivamente através do que já foi registrado aqui, certamente que não faltaria material, ainda que não fossem feitas referências específicas às questões "restritamente" políticas como eleições, candidatos ou partidos.

O material de análise deste capítulo não é diferente dos outros. Partimos de acontecimentos que não têm caráter político restrito, mas de fatos corriqueiros, de depoimentos de pessoas comuns, sem a intenção ou a projeção de liderança. Optar por este tipo de análise só foi possível pelo próprio modo como pensamos o homem,¹²⁶ em sua capacidade infinita de atuar sobre a

¹²⁶ Vide Capítulo 2.

realidade, manifestada através das mais primárias decisões, das mais elementares atividades.

5.1 POLÍTICA E COTIDIANO

Em suas experiências diárias, os homens atribuem significado a tudo aquilo que os rodeia. Alguns possuem expressivo conteúdo político em seu sentido amplo. Referem-se à possibilidade do homem participar efetivamente da realidade em que vive. Animais e coisas não possuem, absolutamente, significado político em si. Este só pode lhes ser conferido pelos homens, a partir das representações específicas de cada cultura. Para apreendermos a face política que perpassa pelo cotidiano do aluno trabalhador, é preciso não apenas encarar este fenômeno como de caráter exclusivo à condição humana, mas, sobretudo, estar ciente de que ele pode assumir representações específicas, próprias a esse grupo social.

Se, em sua fala, um de nossos investigados concebe o trabalho como uma atividade em contraposição ao descanso, em termos práticos, esta referência pode revelar mais do que uma relação entre opostos. É preciso considerar não apenas as condições de trabalho desse indivíduo, mas também, suas necessidades de repouso; quantos anos tem e como e com que idade

começou a trabalhar;¹²⁷ que tipo de tarefas já executou e está executando no emprego atual. Sua história de vida pode não ser só dele, mas de todo um grupo de indivíduos da mesma faixa de idade e que está passando pelas mesmas experiências.

Falas do tipo:

"Tempo ninguém tem. Principalmente quem estuda à noite. A maioria é só trabalho"

Ou ainda:

"Tem que tá seis horas no serviço. Onze horas para pra almoçar. Uma hora de almoço. Almoça na firma. Comida esquentada. A coisa mais ruim que tem pra comer. Ganhando uma micharia, uma porcária d'um salário. Sai cinco e meia. Ai... hoje eu cheguei atrasado. Vê se pegava a 1ª aula pra ver se passo."

revelam mais que um desabafo, tornando-se representativas de como esses jovens pensam o próprio cotidiano e dos colegas que levam vidas semelhantes. Ditas por um aluno de 5ª série, que tem 14 anos e que desde os 12 é lustrador de móveis, trabalhando sem horário fixo, porque como ele mesmo disse,

"...é muito corrido. A gente não trabalha todo o sábado (...) quando aperta, aí é o domingo..."

¹²⁷ A média de idade dos alunos que responderam ao questionário foi de 12 anos e meio.

podem representar a consciência de que esse tipo de vida não foi o escolhido ou desejado por ele e denotam inquietação com o que está sendo vivido naquele momento e que pode ser mudado.

Também, em passagens soltas, desligadas da responsabilidade do trabalho e da escola, pudemos apreender como ele pensa a própria participação na realidade social, chegando até a consciência de que a importância da história de vida de cada um está contida na especificidade que a torna única, diferente de todas as outras. Num debate com a 5ª série, uma aluna intercedeu em favor da amiga:

"-Só ela que vai falar. A história dela é bem melhor do que a nossa. Tem mais significância"

E foi logo advertida por uma outra:

"-Não! Cada uma tem uma história pra contar. Cada pessoa tem uma vida diferente."

A discordância dessa aluna em relação ao descaso da amiga para com a própria vida tem expressão para este trabalho, à medida que ela não se vê apenas como particularmente significante, mas é capaz de atribuir significado equivalente a outras vivências, diferentes da sua. O reconhecimento de que "cada um tem uma história pra contar" pode conter em si a fundamentação dialética da experiência humana, que só adquire significado se for capaz de atribuir significado a outras experiências de vida.

Nas impressões do cotidiano, vão se traduzindo as possibilidades para uma participação ativa e consciente na realidade social - o efetivar da própria práxis manifesta na "atividade prática concreta" desses jovens.

5.2 A ESCOLA E A PREPARAÇÃO POLÍTICA DO ALUNO TRABALHADOR

O ambiente escolar foi o nosso principal campo de observação e, por isso mesmo, a maioria de nossos debates girou em torno da questão educativa ou foi perpassada por ela. A referência à política em seu sentido restrito trazia, mesmo enviesadamente, a participação da escola, o que nos fez abrir um espaço para discutir, especificamente, como este "casamento" pode acontecer na visão do aluno. Ainda que estas duas questões não sejam desligadas, o que nos interessou foi o modo particular como elas foram colocadas.

Para o aluno trabalhador, o homem alfabetizado tem maiores condições de participar da vida política de seu país, porque, como um deles nos disse, "não tem nenhum analfabeto lá no ministério." Para compreender a política do Brasil, é preciso saber o que os políticos fazem e dizem e esta compreensão está totalmente vinculada à capacidade de ler e escrever. O país fica sob o controle restrito daqueles que gerem o Estado, se não

existe nenhum tipo de participação por parte da população. O voto é oferecido aos políticos sem nenhum questionamento e a capacidade de uma escolha consciente é descartada. De um dos questionários transcrevemos o texto:

"O que eu acho mais grave são as pessoas não saberem escolher seus representantes tanto na Presidência, como no Governo Estadual, na Prefeitura, e etc, e espero que com as experiências que estamos passando espero que nós aprendemos alguma coisa.

Envolvendo especificamente a escolarização e a escolha política, registramos, da fala de outro aluno:

"Se melhorar o ensino brasileiro, o povo vai ter cultura, não vai ser um bando de analfabeto só pros políticos ir lá e fazer os planicos deles lá...Só porque é humilde, classe baixa não tem cultura literária, não sabe ler e escrever, então, os políticos vêem que a pessoa não tem inteligência de refletir. Então eles vai lá e pede o voto. Agora, se o povo tiver um grau de estudo maior, então eles não vai ser enganado por ninguém. Vai ter a mesma capacidade de escolher o candidato certo. Ele não vai ter ignorância."

Esse mesmo aluno sente a necessidade de se explicar diante dos colegas e afirma que ele quis dizer "Inteligência"

como possibilidade de "escrever, refletir sobre as coisas que a pessoa vê e ouve". Ele se coloca no lugar de um bóia-fria que, analfabeto, não pode "decifrar o discurso político". E exemplifica:

"Ele ouve uma notícia, uma palavra estranha, que só os políticos sabe decifrar a palavra. Ele não vai entender o que isso quer dizer. Então ele não vai poder falar nada, não vai poder impor, não vai poder dar sua contra-proposta, não vai poder criticar."

A proposta de "decifrar" o discurso político intelectualmente preparado e inacessível ao analfabeto pela "complexidade" de suas palavras, vai de encontro à filosofia da práxis preconizada por Gramsci e que busca conduzir os simples à "uma concepção superior da vida".¹²⁸ O "estudo" aparece como uma via de acesso ao conhecimento intelectualizado, que possibilita ao "bóia-fria" refletir, criticar, escolher e propor sobre a vida de seu país.

¹²⁸ "...a filosofia da práxis não tende a manter os simples em sua filosofia primitiva do senso comum mas, pelo contrário, a conduzi-los a uma concepção superior de vida." A. Gramsci, Obras Escolhidas, p. 29. Comenta ainda C. N. Coutinho: "A tarefa da filosofia da práxis, enquanto ideologia superior coerente e orgânica, realizar uma crítica dessas concepções do mundo (...); e promover "uma reforma intelectual e moral, que difunda entre as massas uma cultura, superior..." C. N. Coutinho, p. 84.

Recorrendo a Gramsci e à concepção de filosofia da práxis, é importante aprender que o contato entre o intelectual e o simples é indispensável para que o homem possa se desenvolver politicamente e participar das decisões de seu país, em condições de igualdade com os grupos intelectualmente preparados.¹²⁹ Voltando às palavras desse aluno, percebemos que, nesse momento, a questão não é avaliar se o "estudo" tem dado ou não aos simples a condição de participação. O que nos interessa é a qualidade própria destes depoimentos, que revela, em linguagem tosca, a visão de mundo desses jovens que, tão sabiamente, souberam refletir a realidade em que vivem.

Especificamente sobre a escola e a sua participação no crescimento político do aluno trabalhador, uma indagação se coloca:

-Esta Escola Noturna que investigamos hoje tem condições de promover o aluno trabalhador como principal elemento da práxis, através de sua participação consciente na comunidade?

A controvérsia da resposta existe a partir do que, em termos vivenciais, estamos concebendo como participação consciente. Se estamos lidando com indivíduos de determinada faixa de idade, temos que restringir esta concepção à experiência

¹²⁹ A. Gramsci, op. cit. p.29

de vida dessas pessoas. Não podemos, por exemplo, insistir em posicionamentos sobre o voto na eleição próxima passada, porque a maioria não tinha idade suficiente para votar.¹³⁰ Nas respostas, buscamos apreender a prática da escola em relação à experiência cotidiana desses jovens, ou dito de outra forma, os caminhos que a escola tem aberto para promover esta participação.

Num debate, em uma sala de 7ª série, uma aluna se posicionou sobre o conteúdo programático das disciplinas dizendo:

"Educação que a gente recebe não é aquela que precisava ser dada. Igual História; o que a gente aprende em História? Países do passado, Mesopotâmia, não sei o que... História, para mim, tinha que ser política. Eu mesmo não sei o que está acontecendo no Brasil."

Em uma outra escola, conversando com alunos da 8ª série, as opiniões foram semelhantes, pareciam até ditas pelas mesmas pessoas. A Geografia, a História, as outras disciplinas conservariam uma distância real entre aquilo que o aluno está vivendo e o determinado pelas instâncias superiores. Junto a isto, a falta de "jogo de cintura do professor" para repensar este conteúdo. O representante dessa classe nos questionou:

¹³⁰ Em 15 de Novembro de 1988, houve eleição para prefeito na cidade. Provavelmente menos de 11% dos que responderam o questionário teriam mais de 18 anos naquela data.

"A escola oferece condições da gente entender? Quem coordena as aulas do professor é ele mesmo. A maioria deles aceita a ditadura da Delegacia de Ensino (...) o professor que não aceita vai acabar se tornando o melhor professor da escola. O estudante vai acabar gostando mais dele. Não que ele seja diferente, mas porque ele dá a aula acessível, fala aquilo que o aluno está sentindo"

Entre a experiência de vida do aluno e a "ditadura" das determinações superiores, coloca-se o professor. Sobre sua atuação, já dispensamos algumas linhas deste estudo. Ele é parte fundamental de qualquer projeto que a escola queira levar adiante, dentro da sala de aula, ele tem autonomia para "trabalhar" o conteúdo de acordo ou não com os interesses do aluno. Em nossas investigações, encontramos "professores" e "professores". Dentre estes, uma nos cedeu a aula para que conversássemos com os alunos sobre suas vidas. Ao final, justificou a concessão dizendo que ouvir alunos, que raríssimas vezes haviam se colocado frente aos colegas, era muito mais importante do que qualquer conteúdo. Uma "parada" para falar sobre a própria vida poderia ensinar mais do que qualquer teoria. Para ela, o debate foi um treinamento político. E afirmou:

"Temos que nos preparar criticamente, politicamente. Nossas aulas têm que ser uma política constante. Não uma política partidária

não. Eu não tenho partido, mas sou muito de envolver política nas minhas aulas."

Essa professora introduziu, em sua fala, uma concepção cara à experiência de vida do aluno-trabalhador: a de "analfabeto político".¹³¹ Para ela,

"o maior ignorante não é aquele que não sabe ler nem escrever(...) É o analfabeto político porque (...) ele é 'manipulado'. Ele é 'marionete', aquele 'bonequinho de teatro' que se eu puxar o cordão pra cá, ele diz amém, se eu puxar pra lá, ele diz amém"

A explicação do conceito estimulou alguns alunos a questionar a necessidade da escola trabalhar com a criança desde as primeiras séries, sobre a própria realidade brasileira. Alguns depoimentos foram mais longe, a ponto de relacionar a consciência da realidade à necessidade de transformá-la. Sobre esta necessidade, um deles chegou a propor:

" Eu acho que devia ser assim: entrando na 1ª série, já começar a por na cabeça das crianças tudo que está acontecendo no mundo. Quando ela começa a virar adolescente, vê que não é nada daquilo que pensava. Não foi preparada pra

¹³¹ Aqui ela se refere ao poema de Bertold Brecht.

entender que o Brasil, se a gente não resolver mudar um dia, não vai ter solução."

Estes depoimentos revelam uma escola displiscente com a experiência de vida do aluno trabalhador, que, como nos definiu um deles, "está despertando para o mundo". Pede uma mudança radical em toda sua conjuntura, substituindo os conteúdos tradicionais por conteúdos vivos, renováveis a cada nova situação, atentos ao que está se passando no momento. Não que sejamos contrários a uma abordagem global da História. Conhecer a "Mesopotâmia" e a "Sociedade Feudal" é importante para o aluno se situar dentro da própria cultura. Só que estas realidades estão muito distantes das suas necessidades prementes. Pode ser que, quando chegar a hora de refletir sobre o que está acontecendo na própria vida, ele já não esteja mais na escola. Ou, na perspectiva bastante otimista de uma das alunas,

"Quando a gente começar a estudar sobre o problema do Brasil, a gente tá lá na faculdade. Tinha que aprender desde cedo."

5.3 DE COMO A ESCOLA É CAPAZ DE UMA ATUAÇÃO POLÍTICA EFETIVA QUANDO SEUS INTERESSES ESTÃO EM JOGO

Para elaborar este tópico, partimos da Resolução Nº 6.518, de 16 de Fevereiro de 1989, que dispõe sobre a "racionalização do quadro de pessoal das unidades estaduais de ensino em Minas Gerais, reduz o número de professores, serviciais e especialistas em educação; compromete a abertura de novas turmas, ocasiona a superlotação de classes; acarreta o corte da merenda escolar, devido à escassez de pessoal para prepará-la. Em nossas primeiras idas a campo, os termos da Resolução estavam evidentes no discurso dos alunos do noturno. Com indignação, eles falavam dos estragos que ela provocou em suas vidas, racionando o lanche e reduzindo as possibilidades de se cursar o 2º grau:

"...tão acabando com o nosso estudo. Pagar? Em 100 pessoas é difícil você encontrar uma que possa pagar, porque quem estuda em Escola Estadual e Municipal não tem condição de pagar"

"...O ensino, (...) eu não estou contente. Aqui não tem cantineira, não tem servente. Tem muito menino que vem na escola só pra lanche. Nenhuma escola não está tendo lanche. Ele (o governador) está querendo cortar o 2º grau público. Só pago! Aluno de 14 anos paga o ensino, então ele tá querendo fechar a escola."

O texto da Resolução, enquanto deliberação legal é desconhecido do aluno. Literalmente analisado, não faz nenhuma referência ao corte do lanche, à extinção do pré-primário ou do 2º grau, ao ensino pago. Somente a partir de sua interpretação e aplicação nas escolas é que ele impede a abertura de novas turmas e reduz o número de professores, funcionários e serviços a um mínimo impraticável. Em protesto à Resolução, os alunos da Rede Estadual organizaram um ato público na praça principal da cidade durante todo um dia, envolvendo os três turnos escolares: manhã, tarde e noite. Essa manifestação atraiu a atenção de autoridades políticas e dos meios de comunicação. Foi noticiada pelos jornais, pelo rádio e pela televisão. Talvez tenha sido um dos mais densos protestos "organizados" por estudantes da região. Em uma de nossas escolas, os alunos seguiram a pé até a praça. Um aluno nos contou emocionado:

"... perto da ponte, começou a chover. Eu pensei: o pessoal vai desistir, querer ir embora. Pelo contrário, eu fiquei até surpreso. O pessoal continuou todo mundo (...) gritando palavra de ordem daqui lá."¹³²

O ato público em si foi uma demonstração de força por parte do aluno. Não há como negar que a concentração na praça teve repercussão local e estadual. Os alunos percorreram as ruas

¹³² Esta escola fica a aproximadamente 11Km da praça

da cidade com faixas e cartazes, contendo palavras de ordem contra o governador e a favor do ensino público e gratuito. Presenciamos esses fatos e não estamos colocando em dúvida sua validade. A nossa inquietação encontra-se justamente na preparação do ato público. De como o aluno teria chegado a praticá-lo e que respaldo teria para fazer aquelas afirmações em público, além de ter suspensas as atividades letivas. Ou questionando de outra maneira, como teve conhecimento das determinações e como decidiu combatê-las?

O texto da Resolução é público, foi divulgado pelo Diário do Executivo que circula em todas as Escolas Estaduais de Minas. Sabemos, no entanto, que nem tudo o que é público é do conhecimento de todos e que informativos do governo não despertam a atenção dos jovens. Ainda que esta Resolução tenha atingido o aluno de imediato, pelo racionamento da merenda, a nossa hipótese é a de que o movimento contou com a participação velada do "quadro de pessoal", que também foi afetado pelas deliberações. Entre um e outro depoimento, a confirmação desta hipótese, na fala de um professor:

"Houve um comentário da situação. Passou pro aluno como é que estava sendo prejudicada a escola. Que poderia haver extinção do 2º grau. Que o aluno seria prejudicado. (...) Os professores levaram os meninos. (...) Combinaram de levar os meninos de carro. Todos que tinham carro levaram os alunos"

No calor dos acontecimentos, compreendemos a preocupação evidente do corpo docente em atribuir a iniciativa e a preparação do ato aos alunos, como se eles fossem os únicos prejudicados; como se muitos professores não tivessem suas vidas profissionais abaladas com a nova medida. Queremos deixar claro, no entanto, que, para nós, a participação de diretores e professores em nada diminui a capacidade de reivindicação do aluno. Pelo contrário, ela ganha força, a medida que tem outros segmentos agregados a seus objetivos. A nossa inquietação reside em três questões que se colocam como fundamentais:

-Por que esta preocupação do corpo docente em atribuir exclusivamente ao aluno a iniciativa e o comando do movimento, hesitando em colocar-se, publicamente, como também prejudicado pela Resolução?

-Por que as reivindicações pela Educação Pública não acontecem a partir de movimentos integrados, dos quais participariam todos os que vivem o cotidiano da escola?

Por que esta capacidade que a escola tem de envolver o aluno e de fazê-lo lutar conscientemente por seus direitos, colocando em campo as armas que possui, não é mais freqüentemente aproveitada?

No meio a tantas indagações, não compreendemos o porquê da insistência em apontar o aluno como o responsável único pela

manifestação. Por que os professores se intimidam em levar à praça, paralela às reivindicações pelo ensino público e gratuito, a bandeira do direito ao trabalho, da estabilidade de emprego, da necessidade de se ter um número mínimo de pessoal para que a escola funcione? Ou será que a luta ganha outro tom, tendo, à frente, um segmento que até então vinha se colocando a margem dos movimentos desta natureza?

Ainda que essa manifestação fuja um pouco da nossa determinação de abordar o aluno trabalhador e parta para um quadro mais abrangente, há questões que se evidenciam, também, para esta pesquisa, como a importância do aluno se inteirar das decisões do governo ou participar da luta pelo ensino público e gratuito. O ato da praça demonstrou que o jovem é capaz de sair às ruas para defender um direito que é seu, mas foi, também, uma prova inquestionável do poder de persuasão que a escola exerce sobre o aluno. Ainda que a maioria dos professores com quem conversamos insistisse em atribuir a responsabilidade da manifestação exclusivamente ao aluno, não há como desvinculá-la da escola, mesmo porque estavam em jogo interesses de ambas as partes.

O aluno, como principal interessado na educação, deve ser o primeiro a ocupar a praça para reivindicá-la. Para isso, será preciso que ele tenha conhecimento do conteúdo das "Resoluções", porque elas podem lhe causar transtorno imediato, como aconteceu com o corte do lanche. Ou lhe trazer problemas

futuros, impedindo que ele curse o 2º grau por falta de vagas. É perfeitamente possível o envolvimento de professores, especialistas e direção, atuando como uma ponte permanente entre o aluno e as deliberações do executivo, independente do lado que elas venham favorecer ou prejudicar.

5.4 A EDUCAÇÃO POLÍTICA INFORMAL

A face política do cotidiano que investigamos não se limita exclusivamente às raias da educação formal. Disponível a qualquer hora do dia e presente, não apenas dentro de casa, mas também em reuniões sociais, bares, salas de espera e até mesmo locais de trabalho, a televisão tem responsabilidade significativa na maneira como o aluno trabalhador vê a realidade em que vive.

Analisando os questionários, este meio de comunicação foi apontado por 46% dos alunos como o mais utilizado para se informar, contra 29,8% do rádio e 11,5% dos jornais. Ainda que não houvéssemos quantificado esta questão, não seria difícil avaliar esta incidência apenas a partir de nossos encontros,

devido à posição hegemônica que a televisão ocupa no país¹³³ e pela especificidade do grupo que pesquisamos, na maioria assalariados, que vêem reduzidas, a cada dia, suas possibilidades de escolha entre veículos mais dispendiosos e mais difíceis de codificar.

Sobre a hegemonia da televisão, frente a outros meios de comunicação, é preciso deixar claro que ela não se dá devido à escolha consciente do telespectador ou pela qualidade da programação. Ela faz parte da dinâmica interna de um meio de comunicação em sua etapa de massificação. Esta evolução, até atingir a hegemonia, acontece em todos os países capitalistas ou comunistas, ainda que os sistemas de televisão desses países sejam diferentes.¹³⁴

Funcionando a partir de concessões do Estado a grandes grupos empresariais, a televisão, enquanto grande gigante da mídia, revela, no conteúdo de sua programação, o controle implícito de informações valiosas à detenção e à manutenção do poder. Elemento essencial à manutenção dos governos frágeis,

o sistema televisivo reflete o grau de hermetismo ou de participação do sistema político

¹³³ J. M. Morán, Cadernos Intercom, p. 5.

¹³⁴ Idem, p. 20.

(...) as lutas internas pelo poder, os interesses conflitantes dos grupos. Certas notícias podem ser veiculadas porque reforçam a posição de determinados grupos em detrimento de outros ou se preservam interesses pessoais fortes. A repressão à televisão denota fragueza do poder político. Um governo - forte que conta com o respaldo popular - não precisa temer a população"¹³⁵

No Brasil, esta posição hegemônica da televisão está atrelada ao controle ideológico, que garante a reprodução do nosso modelo político-econômico.¹³⁶ Ainda que a Constituição de 1988 tenha suprimido "toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística",¹³⁷ não podemos afirmar até que ponto este parágrafo tem sido cumprido. Além do mais, esta

¹³⁵ Idem, p7.

¹³⁶ Sobre a afirmação de que a televisão brasileira tornou-se concentradora por causa do regime militar de 64, J. M. Morán afirma ser uma "meia-verdade". Segundo o autor, a acumulação do capital e a concentração do poder político estenderam-se necessariamente à televisão, reproduzindo o modelo econômico-político vigente. "A televisão evoluiria para uma televisão de massa de qualquer forma, seguindo o modelo comercial ou estatal." Idem. p. 20.

¹³⁷ Constituição Brasileira 1988, Capítulo V, Da Comunicação Social, Parágrafo 2º

determinação é recente, mesmo que seja respeitada ao pé da letra, a televisão vista pelo jovem, até então, tem, em sua história, cicatrizes profundas da tesoura da censura. Não se pode desprezar uma infância e uma adolescência vivida sob esta influência.

No final de semana, período em que o grupo que investigamos conta com maior disponibilidade de tempo para se entreter, a programação televisiva vai acolhê-lo com as mais bem preparadas mensagens de banalização e ridicularização cultural.¹³⁸ Sobre esta programação, escreve Gadotti:

"Exemplo desta banalização é o programa dominical "Os Trapalhões", da Rede Globo, arrastando gerações para a leviandade, formando para a irresponsabilidade social e individual."¹³⁹

Mais nem só de Trapalhões vivem os finais de semana. Há "O Clube do Bolinha", "Fantástico", "Milk Shake" (que é uma cópia mal feita do "Xou da Xuxa") e a própria Xuxa, que não descansa nem no sétimo dia com "Bobeou, Dançou", um programa em que os "astros" são adolescentes de classe média alta e que, possivelmente, é visto por aqueles que, nesse horário, não podem

¹³⁸ M. Gadotti, Cadernos Intercom, p. 72.

¹³⁹ Idem, Ibidem.

estar em clubes, em restaurantes almoçando com a família ou em situações consideradas "naturais" à experiência do jovem brasileiro. Como um "relax" para depois do almoço, há o "Domingão do Faustão", um show de ilusões distribuídas em pedacinhos, através de vários quadros que prometem prêmios e dinheiro na poupança.

A Inculcação de idéias feita pela classe dominante sobre o trabalhador, através da televisão, é chamada por Gadotti de "educação permanente". E explica:

No Brasil, a classe dominante está particularmente atenta aos poucos minutos ou poucas horas de lazer do trabalhador. **Grosso modo,** "o trabalhador dispõe do domingo e de algumas horas antes de dormir (...). E aí é feita a educação permanente do trabalhador. Como o trabalhador precisa repor aí sua força física de trabalho, o melhor meio que a classe dominante encontra para a inculcação de suas idéias é a televisão"¹⁴⁰

¹⁴⁰ Idem, p. 71.

Concordamos com Gadotti quando ele afirma que esta inculcação não se dá apenas aos domingos.¹⁴¹ Por isto mesmo não é de se admirar que a Escola Noturna perca a concorrência no "horário nobre", o que acaba causando dores de cabeça aos especialistas. Para Valdes, orientadora de uma de nossas escolas:

"Às vezes, é preciso tirar uma de ditadora dentro da escola. Segunda-feira é o dia que passa o filme que eles gostam.¹⁴² Quando deu o sinal do recreio, estava parecendo greve de metalúrgico. Todo mundo no portão (...). Eu pedi pra eles:

-Tenta nem ficar sabendo que filme vai passar porque vocês vão ficar loucos pra ver e vão ter que ficar em casa. De repente eu abro o portão toda segunda-feira, não fica ninguém na escola. O governo está querendo até acabar com as escolas, às vezes até fecha"

Uma outra "preferência" que nos chamou a atenção foi com as tragédias do cotidiano. Sinistros como o do Bateau Mouche IV, desabamentos e enchentes foram freqüentemente mencionados em nossas entrevistas como notícias que despertam o interesse,

¹⁴¹ Aqui ele se refere as "aulas cuidadosamente preparadas nas novelas de maior audiência. Idem, Ibidem.

¹⁴² A orientadora se refere ao programa "Tela Quente", criado especialmente pela Rede Globo para "derrubar" a audiência de "Viva o Gordo" da S.E.T.

porque, como nos disse um aluno, "as notícias que atraem mais minha atenção são as notícias de morte". E justificou:

"...pra ver se não tem ninguém da família"

Brincando com a sorte aos domingos, fazendo da tragédia o natural de todos os dias, substituindo a realidade brasileira por capítulos diários de sonhos e ilusão através das novelas, a televisão exerce influência considerável no modo como o aluno vê o mundo em que vive. Qualquer consideração sobre o político que envolve seu cotidiano deve levar em conta o caráter impregnante desta influência.

* * *

O jornal, como veículo de informação, tem um preço inacessível ao assalariado,¹⁴³ se o pensamos como uma necessidade diária. Sem considerar outros fatores como o próprio hábito de lê-lo, tão distante do cotidiano do brasileiro, o seu preço, por si só, já seria um entrave. Este meio de comunicação despertou

¹⁴³ Quando escrevemos este texto, o preço de um jornal estadual viria a equivaler a 0,6% do salário mínimo. Ou a 4 passagens de ônibus. Para comprar jornais diariamente, ele gastaria, mensalmente, 18,7% desta quantia.

nosso interesse pela maneira curiosa que chega às mãos de alguns de nossos investigados.

A leitura de jornais e revistas, um hábito distante do aluno trabalhador, atinge-o, esporadicamente, através do ambiente de trabalho. Muitas foram as observações sobre manchetes de jornais ou artigos de revistas lidos entre uma tarefa e outra. Essa leitura, para acontecer, depende de inúmeros fatores como, a compra do jornal pelo patrão, a sobra de tempo no serviço ou a disponibilidade do próprio jornal para ser lido:

"...meu patrão assina. Tem semana que não leio não (...). Leio jornal o dia que está mais folgado, mais tranqüilo."

Esta leitura acontece e, mesmo não sendo periódica, deve ser considerada. A notícia escrita, disponível, leva o leitor a um nível de reflexão mais profundo e duradouro que aqueles "dramatizados" pelo rádio e pela televisão. Além do caráter de sensacionalismo e superficialidade destes últimos, há ainda a instantaneidade da voz que não permite a repetição para os que não ouviram ou a re-edição para os que não entenderam.

Um aluno nos falou sobre o país, a partir da compreensão das matérias dos jornais:

"...a gente tem um país rico, tem condições de uma boa plantação, colheu não sei quantas sacas de feijão, milho, soja (...). A fome que tem aqui

no Brasil... Eu acho que devia ter mais empregos, tem excesso de empreguismo, de marginal (...). Eu lia o "Estado de São Paulo", o "Estado de Minas", "O Globo". Eu tento saber sobre a economia do país."

Situação curiosa de leitura é a de um aluno, ajudante de motorista de caminhão, que, entre um percurso e outro, se distrai lendo as revistas e os jornais que ficam no veículo:

"Leio o jornal que tiver. Eu leio sempre o correio de Uberlândia. Leio no serviço. Leio a Folha, leio as revistas que ficam no caminhão.

Leio na hora que dá tempo."

Ainda que esta leitura nem sempre se refira aos fatos do dia, nem por isso são sem validade, se nos voltamos não para o conteúdo específico dessas notícias, mas para o hábito e o interesse que podem provocar, nesse jovem, em relação a leituras futuras. Mais importante que a notícia em si é o interesse em sabê-las e o hábito de se interessar por elas.

Defendemos a validade da leitura, ainda que de maneira subvertida, em ambientes esporádicos e, até mesmo, de notícias "vencidas". O difícil acesso à comunicação escrita não é uma particularidade de nossos investigados, mas, provavelmente, eles são atingidos por ele com mais intensidade, se pensarmos que, em algumas escolas que pesquisamos, as bibliotecas são usadas por professores de Educação Física, em dias de chuva, ou como refúgio

de alunos indisciplinados, mandados para fora de sala de aula. Esperamos que a referência aos jornais tenha explicitado o quanto a sua leitura é importante para promover a participação consciente do aluno trabalhador na realidade social.

Extrapolando a necessidade da leitura para além do simples meio de comunicação de massa, terminamos este tópico com uma frase de R. Escarpit, sabiamente lembrada por Ecléa Bosi, em epígrafe a um dos capítulos de sua tese de mestrado:

"O ato de leitura não é um simples ato de conhecimento: é uma experiência que compromete o ser vivo"¹⁴⁴

5.5. AS POSSIBILIDADES DE UMA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA RESTRITA

Até este ponto, procuramos discutir as possibilidades políticas do aluno trabalhador em seu sentido amplo.¹⁴⁵ Reservamos este tópico para abordar estas possibilidades em seu

¹⁴⁴ In: E. Bosi, Cultura de Massa e Cultura Popular, p. 95.

¹⁴⁵ Veja explicitação do conceito no Capítulo 2.

sentido restrito, aquele que se refere "diretamente à esfera de atuação do Estado e as relações de poder".

Pela condição de penúria em que vive grande parte da sociedade brasileira, e o nosso investigado não constitui exceção, as impressões que colhemos não nos levam a análises surpreendentes. As referências ao governo, aos políticos, às eleições foram envolvidas por expressões de desinteresse, descrédito e revolta. Nomeando parlamentares de "corruptos", "ilusionistas" e "falsários", a concepção de política que passa pela cabeça da maioria de nossos investigados em nada se assemelha a do século passado, que a definiria como "a arte e a ciência do Estado ou do Governo".¹⁴⁶

Quase sequer se aproxima de concepções mais atuais, que a vêem como

"...conflito entre os atores para determinação de conduta (políticas) coletivas dentro de um quadro de cooperação-interação reciprocamente reconhecido."¹⁴⁷

¹⁴⁶ P. Schmitter, Curso de Introdução à Ciência Política, Unid. I, p.38.

¹⁴⁷ Idem, p.32.

As palavras de censura pura e simples, entendemos como uma expressão de contrariedade com os rumos que a administração pública tem dado ao país. Consideramos, até certo ponto, válido este tipo de manifestação, mas não será nela que nos deteremos. Pela própria natureza do que está sendo buscado e pelas expressões de insatisfação que tão corriqueiramente tem feito parte do vocabulário nacional em relação às questões políticas, decidimos priorizar as falas que se referem ao vivido, o presenciado, o experimentado. Acreditamos que as possibilidades políticas do grupo que analisamos se tornarão mais palpáveis à nossa apreensão, se olhadas sob a ótica da filosofia da práxis que afirma:

"...a ciência política deve ser concebida no seu conteúdo concreto (e também na sua formulação lógica) como um organismo em movimento."¹⁴⁸

A atuação do aluno trabalhador, em eventos de natureza política, remete-nos a uma análise consistente de suas reais possibilidades de vir a participar das decisões políticas do país, através do voto consciente, aquele praticado em favor do interesse comum e, sobretudo, através de um projeto de vida que inclua a auto-promoção individual, realizável em um espaço associativo, a partir da auto-promoção da comunidade. Fatos como

¹⁴⁸ A. Gramsci, Op. Cit., p. 155.

os que vamos relatar provavelmente evidenciam a questão a que nos referimos.

No pleito passado (1988), dois fortes concorrentes disputaram a Prefeitura da cidade. Antigos na carreira política, cada um deles possuía redutos eleitorais definidos pelos vários bairros. Uma das escolas que investigamos localizava-se justamente em um desses redutos, o que nos levou a conversar com alunos que participaram da campanha. Um deles trabalhou como cabo eleitoral para o candidato preterido por aquele bairro.

"Eu trabalhei naquele Polivalente ali. Eu até fui pra casa sentar e descansar, porque eu já estava cansado de ouvir:

"-Vai tomar vergonha na cara, vê se tem consciência."

A consciência de estar apoiando interesses contrários aos do bairro se deu a partir da advertência direta da comunidade. Embora tenha seu desenvolvimento relacionado a uma experiência traumatizante, acreditamos em sua validade principalmente por ter incitado duas questões. Ao desistir da tarefa de convencer os eleitores a votar no candidato preterido, ele abdicou de um interesse particular, ligado à própria sobrevivência, em função de um interesse coletivo, o de eleger o candidato do bairro. Ao se expor perante os colegas, trouxe à baila o debate sobre a importância do voto consciente, a partir de uma situação palpável, vivida por alguém do grupo, o que incentivou outros posicionamentos.

Para nós, ficou perfeitamente claro que a compra de votos ainda é uma prática comum na cidade. Na fala do próprio aluno, "um saco de cimento", "um milheiro de tijolos", "um caminhão de areia", até "arroz" podem ser negociados. Um dos poucos eleitores dessa eleição fez uma colocação que "amarrou" a importância do voto, enquanto uma decisão coletiva com a possibilidade de reverter o quadro político do país.

"...eu acho que cada pessoa tinha que ter consciência a ponto de não vender o voto. Eu tive consciência. O que que adiantou minha consciência? Eu perdi meu voto."

A queixa desse aluno pode-se tornar ainda mais pertinente com o acréscimo do contingente eleitoral pelos maiores de 16 anos. A nove meses das eleições, o entusiasmo com a possibilidade de escolher o presidente não é nada condizente com a expectativa dos 29 anos de espera. Eleição, pura e simplesmente, é um tema que ainda não provocou grandes interesses em nossos debates. Um assunto que é facilmente substituído, até por questões diretamente a ele ligadas, mas que não façam referência direta ao voto, a decisão de tirar o título de eleitor ou a preferência por algum candidato.

Analisando este fato, em certos momentos temos a impressão de que, "na cabeça" desses jovens, as coisas estão compartimentadas. Eles ainda não fazem a relação entre a escolha que se dá nas urnas e os rumos que o país tem tomado; como se

fossem situações sem ligação entre si. Por outro lado, esse desinteresse acentuado pela composição política do país não é característica só do grupo que investigamos. Na data em que redigimos este texto, a divulgação do número de indecisos para as eleições presidenciais ainda ultrapassava a marca dos 17%.¹⁴⁹ Não podemos, sem dúvida, atribuir esta apatia somente à pouca idade do eleitor. O veterano, que tem decido por parlamentares, em pleitos passados, também não se mostra entusiasmado. A questão, possivelmente, não se elucida pela posição individual de cada eleitor, mas a partir da própria composição do Estado Brasileiro, que tem atribuído amplos poderes à Sociedade Política, em detrimento de uma Sociedade Civil cada vez mais frágil.

Sobre esta questão, cumpre abriremos aqui um parágrafo teórico, fundamental à compreensão do Estado em Gramsci. Para o filósofo, o Estado é constituído pela "Sociedade Política + Sociedade Civil."¹⁵⁰ Fazem parte da Sociedade Civil: o "sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, a organização material da cultura (revistas, editoras, meios de comunicação de massa, etc.)"¹⁵¹ A Sociedade Política refere-se

¹⁴⁹ CRESCE o Número de Eleitores Indecisos, Folha de São Paulo, 15/08/89, p. E-1.

¹⁵⁰ A. Gramsci, op. cit. p.234.

¹⁵¹ C. N. Coutinho, op. cit., p.91.

diretamente ao "conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executivas e policial-militar".¹⁵² Numa composição bilateral, por

"...Estado deve (se) entender, além do aparato governamental, também o aparato "privado" de "hegemonia" ou sociedade civil."¹⁵³

Em nosso país, o Estado está constituído por uma Sociedade Política extremamente forte, que faz valer suas determinações, mediante a força e a coerção. Conseqüentemente, a Sociedade Civil, onde se encontram as possibilidades de reverter os rumos deste tipo de organização social, através de nova "direção política e do consenso",¹⁵⁴ está caracterizada pela fragilidade própria dos regimes autoritários, que se instalam à revelia do apoio popular.

O vivenciamento político do grupo que investigamos está marcado por esta força e por esta "fragilidade", apreensíveis de

¹⁵² Idem, Ibidem.

¹⁵³ A. Gramsci, Op. Cit. p.232.

¹⁵⁴ C. N. Coutinho, Op. Cit. p.91.

um lado mediante os "pacotes", os "choques", os "decretos-leis", impostos sem qualquer tipo de consulta às bases. De outro lado, através da atuação obscura dos homens públicos que traduzem suas responsabilidades políticas em projetos de enriquecimento pessoal e possibilidades de empregar uns poucos "afilhados". Nada mais natural que a escolha de representantes legítimos, através do voto, e a reversão dos rumos da política nacional se tornem situações totalmente excludentes, para esses jovens.

Especificamente sobre a atuação desses "homens", os depoimentos são praticamente uníssimos:

"Eles falam, falam, falam... A gente vota, fica tudo igual."

"...Esses que estão lá, só sabe a corrupção (...) não trabalhou pra obter nada (...) eles não sabem o que é sofrimento de um trabalhador. Chega 6 da tarde, toma banho correndo e nem janta pra ir pra aula, pra ter um futuro bom. Eles não sabem porque teve tudo na mão."

Falas que em nada se relacionam ao público, ao coletivo e à representação política, entendida aqui como a responsabilidade que aquele que não pode controlar pessoalmente o poder político delega a outro.¹⁵⁵ Pensamos que não seria pertinente repetir

¹⁵⁵ Maurizio Cotta, Curso de Introdução à Ciência Política, vol IV, p.6.

todas as expressões de desagravo dirigidas a esta representação. Acrescentamos, contudo, o desabafo de um de nossos entrevistados, por acreditar que ele pode revelar, além desta contrariedade, o desejo de resgatar do homem "político", a confiança do "público", do "privado" e do "coletivo":

"A única coisa que vai melhorar o Brasil é se fazer uma lei para os políticos, proibindo de não ganhar salário. Salário nenhum. O político fica só como voluntário."

Quanto à antecipação do direito de voto aos 16 anos, a questão é polêmica. Em nossos debates, não conseguimos definir a quem este direito irá realmente beneficiar e, tampouco se ele virá a decidir as eleições no Brasil. As opiniões são contraditórias. Existem basicamente duas vertentes. A apresentada por aqueles que, embora se sintam conscientes e capacitados para votar, admitem que fazem parte de uma minoria. E a outra, encabeçada principalmente por aqueles vinculados a um partido, a uma entidade de classe ou estudantil, como é o caso da U. E. S. U. (União dos Estudantes Secundaristas de Uberlândia) ou das comissões pré-grêmios. O discurso destes últimos passa pela possibilidade de mudar radicalmente a composição do governo. Um servente de pedreiro de 16 anos, que vestia uma camiseta com as iniciais C. U. T., emocionado, defendeu esta posição:

"Sou a favor, lutei pra isto (...) o jovem está cansado de saber que o arroz, o feijão, tudo mais (...) ele sabe que o culpado disso é o governo

(...) ele sabe muito bem escolher uma pessoa que não seja como é o atual¹⁵⁶ (...) Acho que o jovem tem que tomar uma postura de eleger o seu candidato, que ele acha que é certo."

Institucionalmente, a atuação política "restrita" do grupo que investigamos, antecipada pela Constituição de 1988,¹⁵⁷ está por se consumir. Ainda que lhe fosse concedido o direito de voto na eleição passada, a maioria não teria idade suficiente para isto.¹⁵⁸ Por outro lado, como trabalhador, ele está indistintamente vulnerável às determinações estatais. Como qualquer eleitor, paga imposto, padece com os efeitos da inflação e dos congelamentos, "assiste" aos aumentos dos coletivos. Como aluno, recai sobre ele o descaso em que se encontra a educação, refletido desde a precariedade dos prédios escolares até a indiferença com que é tratado pelo professor.

¹⁵⁶ Sobre o atual presidente, chamou-nos a atenção o desprezo com que estes "iniciados" políticos se referem a ele. O despreço chega a ser quase palpável; citam-no apenas pelo sobrenome: "Sarney". Jamais mencionam sua posição política, tão habitual em se tratando de um presidente. É como se falassem de uma pessoa comum, que não tem o menor respaldo para responder pelo cargo que ocupa.

¹⁵⁷ Capítulo IV, Dos Direitos Políticos, Art. 14, Parágrafo 1º, inciso II.

¹⁵⁸ A média de idade dos alunos que responderam o questionário é de 16 anos. Na eleição passada, 50.6% deles teriam menos que 16 anos na data da coleta de dados.

Ainda que, muitas vezes, não tenha a compreensão exata da política que se pratica no país, trabalhador ou aluno, ele é diariamente surpreendido por esta prática, tanto quanto qualquer eleitor. Acreditamos que seus efeitos incidirão sobre a natureza de sua participação política, seja ela prematura ou não.

5.6 A GUISA DE CONCLUSÕES

A política está presente na vida das pessoas pelo simples fato de ser uma manifestação humana. Com certeza, encontramos-la no cotidiano do aluno trabalhador. Se estamos lidando com um universo de investigação que tão prematuramente enfrenta o trabalho e porta-se como adulto ao "decidir" pela educação noturna, abrindo mão de momentos essenciais de seu cotidiano, porque não acreditar que esses jovens são também seus legítimos protagonistas? Que a luta diária, que travam pela sobrevivência e os coloca em contato direto com a realidade, através do trabalho, é um caminho para participação consciente?

Responder afirmativamente estas questões implica atribuir ao trabalho exclusivamente seu caráter positivo, que o faz concreto ao produzir valor de uso e o torna

"...necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana."¹⁵⁹

Analisar as possibilidades de humanização que se vislumbram no horizonte dos jovens, decorrentes de sua participação na realidade social através do trabalho, é ignorar as dimensões que o capitalismo assumiu na sociedade contemporânea e fez do trabalho, pura e simplesmente, dispêndio de trabalho humano.¹⁶⁰ Por outro lado, para pensá-lo dialeticamente, é preciso atribuir-lhe o duplo aspecto, proposto pela própria teoria marxista, que afirma:

"todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso."¹⁶¹

¹⁵⁹ Karl Marx, O Capital, p.50.

¹⁶⁰ Idem, p.53.

¹⁶¹ Idem, p.53.

Se somos tentados a olhar este enfrentamento prematuro da realidade pelo aluno trabalhador como uma via de acesso à sua face política, contrária às nossas tentações, temos que admitir que nossa sociedade é politicamente pobre e que, em termos de participação, sempre deixamos a desejar.¹⁶² Certamente não será fácil nos posicionarmos sobre o que buscamos, principalmente quando sabemos que a manifestação política a que nos referimos não se acha rotulada por siglas de partidos ou emoldurada por pronunciamentos de parlamentares. Ela acontece em momentos comuns do cotidiano desses jovens. Escapa aos discursos bem feitos dos poucos militantes que encontramos e pode manifestar-se como resultado da experiência sofrida da maioria. Assume dimensão viva na maturidade desse aluno, transformado em trabalhador. Na "banalidade" dos "conteúdos" dessas vidas é que devemos procurá-la porque, como nos disse um deles,

"...ele está sentindo na pele, na pele. É no trabalho dele que ele vai suar todo dia, que ele ganha o salário que ele sabe que aquele salário é decidido pelo governo. Todo jovem sabe disso."

¹⁶² Expomos aqui Pedro Demo que afirma: Pobreza política é falta de participação, é a coerção da conquista da participação, é a inconsciência histórica e imposta da necessidade de auto-determinação. Nossa sociedade é miserável neste sentido, por que ainda é uma sensala. Não somos um povo capaz de auto-determinação e de conquistar seu espaço próprio e criativo, mas massa de manobra nas mãos de uma oligarquia tão restrita quanto tacaña". P. Demo, Avaliação Qualitativa. p. 9.

E o conteúdo dessas vidas tem uma história que os envolve desde o nascimento. Ainda que alguns deles sejam filiados a entidades de classe como a C.U.T., simpatizantes de partidos políticos, militantes da Pastoral Operária, membros de comissões pró-grêmio ou líderes estudantis, a maioria é, simplesmente, o aluno trabalhador que jamais participou de qualquer organização desta natureza. A história de vida de cada um deles é marcada pela história maior de um país censurado, o que pode abalar nossa expectativa em relação ao que buscamos. Por outro lado, se os olharmos como crianças cujas infâncias foram encurtadas veremos que eles têm uma visão particular do mundo que, naturalmente, não vai ser nada parecida com a daqueles que nunca precisaram trabalhar para viver.

A finalidade deste estudo, já deixamos claro, está muito mais nas questões que se propõe levantar do que, propriamente, na elaboração de respostas. A participação política deve ser pensada como uma realidade na vida do aluno trabalhador, principalmente se levarmos em conta a média de idade desse aluno e o momento histórico que estamos vivendo. Como uma conquista, ela não pode acontecer como um fenômeno isolado, realizável exclusivamente mediante a atuação da Escola Noturna. Como uma manifestação humana, ela é capaz de transcender a educação formal e preencher o cotidiano do aluno nas mais comuns de suas atividades. Como nos expôs o simpatizante da C. U. T.:

"Se você vem pra uma escola estudar, isso é um ato político. A partir do momento que você vive

numa cidade (---) é um ato político. Tudo o que você faz hoje é um ato político, só que tem que saber distinguir esse ato político."

Se, nesta investigação, voltamos nossas atenções ao aluno trabalhador, não significa que delegamos exclusivamente a ele esta possibilidade. Em determinado momento deste estudo, mostramos o quanto a educação formal pode ser importante para levar o jovem a lutar por seus direitos. Contudo, esta importância só pode ser considerada se atrelada à própria força da Sociedade Civil, enquanto organismo maior, o único capaz de desencadear mudanças substanciais na sociedade brasileira.

6.0 QUEM É O ALUNO DA ESCOLA NOTURNA?

Este capítulo tenciona o tom de uma conclusão. Não que queiramos fechar a questão sobre o que chamariamos de "perfil do aluno ssabalhaador" de Uberlândia, pois, como representantativo de um grupo social, este perfil guarda em si uma riqueza inesgotável, impossível de se transpor a estas poucas páginas. Além do que, expor sobre o cotidiano desses jovens foi o que procuramos fazer desde o início deste trabalho. Aqui evidenciaremos questões tão importantes quanto às vistas em capítulos anteriores, mas que, por opção de forma, foram colocadas à parte. E intensificaremos a abordagem de pontos já vistos e que se mostram fundamentais à compreensão de nosso investigado.

O ponto central de nossa análise será a situação de carência que marca a vida desse grupo e que se evidencia nas mais variadas situações de seu cotidiano. Esta carência, acreditamos, será significativa para que possamos compreender as possibilidades do próprio devir do homem, enquanto ser histórico, capaz de transformar a realidade. Outras análises também compõem este texto como a posição do aluno em relação ao futuro e à atuação das lideranças estudantis.

Reconhecemos a parcialidade desta investigação. Ainda que procuremos abordar pontos caros à experiência cotidiana desses jovens, ela é insuficiente para apreender todos eles. Das entrevistas, dos debates, do questionário, uma riqueza de dados ainda está por ser analisada. Não é nossa intenção dar conta da totalidade. A proposta deste estudo é contribuir para uma maior compreensão da realidade social, a partir do conhecimento de um grupo: o aluno da Escola Noturna de Uberlândia. Acreditamos nas semelhanças desse grupo com alunos de outras cidades brasileiras do mesmo porte, o que pode dilatar os limites dessa abordagem.

6.1 UM SER CARENTE.

O aluno da Escola Noturna é um ser carente. De uma carência que pode ser entendida a partir do significado amplo da palavra: "falta, ausência, privação"¹⁶³ e que se manifesta nas mais inúmeras facetas de seu cotidiano. A decisão de atribuir-lhe este adjetivo partiu de nossa convivência profissional e das relações que travamos com o próprio aluno e com aqueles que trabalham no período da noite. Mas a carência ampla, cabem restrições, já que seria impossível alguém

¹⁶³ Aurélio B. de H. F., Op. Cit. p.352.

sobreviver sob este estado. Decidimos, então, delimitá-la a três aspectos que consideramos marcantes: o material, o afetivo e o participativo. Abrimos, então, um espaço para discutir cada um deles.

Carência material é aquela perceptível à primeira vista. O próprio aluno está consciente dessa privação e fala dela sem dificuldade:

"Tem muito aí que é filho de papai. Tem condição de comprar um livro. O que a gente ganha tem que ajuda em casa. Tem que comprar roupa, vestir bem, se alimentar..."

Concentrando nossa análise apenas nos limites da escola, esta característica se torna palpável mediante a própria apresentação de nosso investigado. A simplicidade dos trajes, a precariedade do material escolar, a preocupação com a possibilidade de lhe cortarem a merenda (o que faz com que a função primeira da escola se desloque para o lanche) denotam o quanto é difícil para ele garantir um mínimo de condições materiais necessárias a sua sobrevivência; a manutenção dos estudos, então, nem se fala. Qualquer tipo de recurso material que a escola venha a lhe solicitar, deve ser visto com cautela.

"A coisa mais difícil é você conseguir uma gravurinha pra pregar no caderno do aluno do noturno."

Foi o que nos revelou Maria das Graças, professora de Geografia, que ilustra suas aulas com recortes de revistas. Difícil também é conseguir que ele se apresente em sala de aula com o material escolar completo ou que colabore com qualquer quantia em dinheiro. Sobre esta prática tão comum à sobrevivência das Escolas Estaduais, uma professora nos falou:

"Quando eu peço contribuição para a Caixa Escolar, eles dizem:

-Ah! Vânia, você precisa ver o tanto que a gente está pobre!

Eu falo:

-Que nada!

Eles dizem:

-Vem atrás da gente pra ver que casinha que a gente mora.

Então, é um pessoal muito sacrificado, muito sofrido"

Esta carência material é marcante na vida desse jovem. Ainda que nossa análise tenha sido feita nos limites do espaço escolar, sem a pretensão de avançar em direção a indicadores mais complexos, que nos forneceria medidas precisas do nível sócio-econômico¹⁶⁴ desse grupo, não há como descartar sua influência. Para participar da vida social, o homem precisa estar

¹⁶⁴ A não ser o próprio indicativo salarial.

de pé, vivo, alimentado, abrigado. Precisa estar em condições de responder pelo seus atos para poder fazer história.¹⁶⁵

Sobre a carência afetiva, esta é a mais difícil de ser identificada, já que sua apreensão está diretamente vinculada a um contato pessoal mais significativo com o aluno. Ou dito de outra forma, a um relacionamento que ultrapassa os limites da simples apresentação pessoal e rumo para questões mais domésticas, que revolvem também as relações familiares, onde, possivelmente, está sua origem. Ao tentar explicar o que se passa na vida desses jovens, uma professora nos deu a seguinte definição:

"Ele quer ser adulto, mas sente falta de alguma coisa que ele não sabe o que é, que é a carência, que é o afeto... uma pessoa que se preocupa com ele."

A experiência de professores sensíveis a esta questão é valiosa. Alguns estão determinados em apontá-la como a principal dificuldade destes jovens:

¹⁶⁵ Sobre esta questão escreve Marx: "...o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental à toda história..." K. Marx e F. Engels, A Ideologia Alemã, p.39.

"A maioria deles não mora com o pai ou com a mãe. Ou é só com o pai, ou é só com a mãe. Nós temos aqui uma aluna que **numca** viu a mãe. Que a mãe existe, mora aqui perto, mas é a avó que cria e não deixa ela se aproximar da mãe. Cada um tem uma historinha. **Nenhum** tem um lar **totalmente** estruturado." 166

O relato dessa professora pode parecer extremamente radical, mas se pudéssemos transcrever aqui partes dessas "historinhas", possivelmente teríamos opinião semelhante. São casos comoventes como o de um "menino" que, como ela mesmo disse, "tem desespero para conhecer o irmão gêmeo". Quando eles nasceram, os pais se separaram. E separaram também as crianças, como objeto de uma partilha.

Ainda que tenhamos exagerado na escolha dos relatos, a carência afetiva é uma agravante conhecida da Escola Noturna. Grande parte de seus "meninos" sofre deste mal. Alheia a esse conhecimento, pouco ela tem feito para amenizar esta dor. O próprio Serviço de Orientação Educacional, criado com esta finalidade, atende, prioritariamente, os do diurno. A discriminação entre os turnos escolares afeta o aluno nos mais diferentes setores da escola (biblioteca, pátio para Educação

Física, presença da diretora, participação de eventos extra-curriculares). Ela contribui para agravar ainda mais as mazelas afetivas que ele traz de casa. De uma aluna, recém-transferida para o noturno, registramos:

"De manhã, a orientadora sentava com você. Podia ser um horário. dois, até cinco horários te escutando."

Ser escutado é o de que este aluno mais precisa. E para perceber isto não são necessárias investigações muito densas. A satisfação de ser ouvido está no rosto de cada um e nos "obrigados" ao final de nossos encontros, como se estivéssemos lhe fazendo um grande favor. Frases de agradecimentos, pedidos insistentes para que retornássemos outras vezes foram reveladores do quanto ele tem se sentido à margem de tudo o que se passa a sua volta, como um espectador que nunca é chamado a opinar. Ser escutado pode conter parte do remédio para a carência afetiva. Mais do que isto, pode guardar em si a possibilidade de uma participação efetiva na realidade. Ao se expor, através da fala, ele evidencia uma maneira própria de olhar o mundo a sua volta; provoca intervenções daqueles que o ouvem; cria motivos para o grupo refletir sobre sua experiência de vida.

Diretamente relacionada à possibilidade de se expressar, a carência participativa envolve o cotidiano desse grupo em proporções equivalentes à material e à afetiva. Decidimos incluí-la nesta análise, a partir da própria intenção

desta investigação, ou seja, a de apreender as possibilidades do aluno noturno intervir efetivamente na realidade social.

Em termos teóricos, carência participativa se identifica com a incapacidade do homem se impor à realidade histórica, e de fazer-se a razão primeira das transformações sociais. Presente no trabalho, na escola e em situações esporádicas de seu cotidiano, ela está, a nosso ver, vinculada à própria história de vida deste grupo. Em termos mais gerais, compõe o legado autoritário dos anos 60. Em termos da prática desta pesquisa, ela se apresenta mediante a falta de determinação de nosso investigado, ao se colocar como um mero espectador das decisões tomadas a sua volta. Uma aluna, que aos 14 anos cursa a 8ª série, escreveu-nos:

"... o nosso Brasil não tem mais jeito de consertar. Com esse povo ignorante que não luta pelos seus direitos, e ainda por cima são desunidos uns com os outros."

A sociedade brasileira está carente de participação. A exceção de uns poucos grupos militantes, podemos, a grosso modo, nos atribuir essa ausência. Não esperamos desse jovem a redenção dessa situação. A sua recusa em falar de política, a apatia em relação aos planos do governo, a desesperança em relação à possibilidade de mudanças significativas podem compor um quadro representativo dessa carência. Optamos, contudo, por encarar o

tema a partir da auto-reflexão, ou seja, do modo como ele vê sua própria atuação frente a esta realidade.

Colocados à parte os chavões ideológicos como o do aluno que afirma: "brasileiro é acomodado", a crítica que o grupo faz a si mesmo é severa. Da fala de um deles é possível apreender sinais desta severidade:

"...existem várias coisas pra manobrar o jovem. Final de semana, no sábado, o jovem tem hoje uma danceteria, boate... Chega lá e vai escutar uma música internacional, Michael Jackson... E isto faz com que ele viva e começa a gostar desta música. Fecha dentro daquela música. Então o jovem começa a se alienar mesmo. É isso que o governo quer, é manobrar o jovem. É música ali, um futebol aqui e esqueça que ele tem uma vida que não está sendo boa."

Este discurso evidencia uma visão suficientemente crítica a ponto de perceber que existe um conjunto de situações armadas para manobrar o jovem.¹⁶⁷ Concebe a alienação como um resultado desse preparo e se refere ao governo como um organismo

¹⁶⁷ Convém recorrer aqui ao debate proposto por Gramsci sobre a concepção de ideologia. O filósofo afirma: "...é preciso distinguir entre ideologias historicamente orgânicas ou seja, que são necessárias a uma certa estrutura, e ideologias arbitrárias, nacionalísticas "desejadas". In: C. N. Coutinho, Gramsci, p.229.

de atuação totalmente contrária ao esclarecimento dos governados.¹⁶⁸

Nesta investigação, as evidências não são suficientemente significativas a ponto de nos apresentar um quadro revelador da capacidade de participação desses jovens. As poucas situações apreendidas não foram representativas o bastante para reverter o estado de carência em que eles se encontram e que pouco dista dos demais segmentos sociais. Pensamos que o importante é especular sobre as possibilidades que se vislumbram a este grupo em direção à conquista de um espaço necessário à participação. Eles não serão jovens eternamente e, do mundo adulto, já ocupam boa parte. Se o enfrentamento deste mundo ainda se encontra retraído, precisamos pensá-lo como uma possibilidade. A auto-crítica já é um primeiro passo nesta direção. Tanto quanto de participação, carecemos desta esperança.

* * *

¹⁶⁸ "para a filosofia da práxis, as ideologias não são totalmente arbitrárias; são fatos históricos reais, que é preciso combater e revelar em sua natureza de instrumento de animação, não por razões de moralidade, etc, mas precisamente por razões de luta política: para tornar os governados intelectualmente independentes, para destruir uma hegemonia e criar uma outra, como momento necessário da inversão da práxis." Idem, p.231.

Sobre participação, caberia, neste estudo, um item sobre as lideranças estudantis do período noturno. Como deixamos claro, elas não são muitas, mas de atuação significativa para merecer aqui um espaço.

A referência à liderança estudantil está diretamente relacionada à formação de comissões pró-grêmios. Em três das escolas que investigamos, a participação dessas comissões se evidenciou através do contato com seus líderes. Investigá-los especificamente não foi nosso objetivo primeiro, por isso, os encontros aconteceram aleatoriamente, sem que saíssemos em sua direção. Num deles, pudemos conversar com Madalena, 18 anos, aluna da 8ª série e que batalha para criar um grêmio em sua escola. A atuação desta aluna merece destaque pelo próprio movimento que ela é capaz de desencadear em outras escolas.

Criar a comissão pró-grêmio não nasceu de decisão exclusiva de Madalena ou do grupo de alunos dessa escola. Em suas palavras, a idéia teve origem nos encontros de adolescentes, promovidos pela igreja do bairro:

"Num desses encontros, o Bento, que é militante de Pastoral Operária (...) ele levou umas revistinhas que falava de movimento estudantil, de grêmio. A gente não sabia disto. A partir disso, alguns continuaram essa discussão."

A influência da Pastoral, do militante, do partido político ou de organizações semelhantes é decisiva para a recriação dessas comissões. Até alguns meses atrás, a possibilidade de se desenvolver trabalhos desta natureza nas escolas era praticamente nula. Somente a partir de 21 de novembro de 1985, os grêmios foram legalizados por lei. Não é de se estranhar a ignorância dessa aluna e muito menos a necessidade da interferência externa à escola. Pensamos que esta interferência é válida até o limite da percepção do jovem para com a realidade que o cerca; deve ser cuidadosa para não ultrapassar os limites desta percepção e furtar-lhe a capacidade de pensar pela própria cabeça. O aluno precisa conhecer o passado. O período de silêncio foi grande e privou as escolas da experiência de muito de seus líderes. Passar esta História para aqueles que querem reativar os movimentos atuais é tarefa nobre, mas que exige discernimento para encontrar seus limites, para deixar as lideranças de hoje a liberdade para formular suas próprias concepções.

A História do país é construída a cada momento; seus rumos dependem dos homens que a fazem, em seu tempo. Não deve ser vista como uma re-edição de acontecimentos vividos, para os quais um grupo de experientes militantes já tem prontas as respostas. Não se trata de deixar que os grêmios de hoje comecem do marco zero, mas possibilitar a seus membros elaborar sua própria estratégia de ação, de acordo com a História que está sendo experimentada por eles.

É a estratégia desses líderes que conhecemos, para ganhar adeptos ao movimento estudantil, deve ser trabalhada com "muita cautela", como nos falou um deles. É preciso saber como chegar ao colega para conseguir sua confiança e para que o movimento não se confunda com propaganda partidária, muitas vezes, "oportunisticamente" utilizada. Sobre esta apropriação das manifestações estudantis por partidos políticos, é importante registrar aqui a opinião de Heitor, de 16 anos, aluno da 8ª série, que participa da comissão pró-grêmio de sua escola.

"Num ato público, por exemplo, eles colocam bandeiras de seus partidos, propaganda do presidenciável ao qual eles estão apoiando. Eu protesto e não admito isso de forma alguma. Eu creio que ali é um ato em que as pessoas estão expressando aquilo que estão vivendo e não um ato político-partidário. Eles aproveitam a luta estudantil para colocar a questão partidária."

Particularmente, acreditamos que a luta estudantil passa pela questão política, em seu sentido amplo. A insistência de Heitor em separar as duas instâncias, desvinculando o movimento discente dos partidos políticos é compreensível e reflete a incredibilidade que estes últimos desfrutam na

sociedade brasileira.¹⁶⁹ Meros sustentáculos de projetos pessoais,

"...Jamais os partidos políticos estiveram tão descaracterizados como representantes da opinião pública ou segmentos sociais."¹⁷⁰

Distantes de qualquer tentativa de tradução da vontade coletiva, não há motivação maior para confundi-los com essas manifestações estudantis.

E a Escola Noturna, como ela se vê, ante essas lideranças? Ameaçada! O aluno politizado pode ser o escolhido para representar a instituição em situações de interesses comuns; o indicado para participar de entrevistas (como podemos experimentar), para falar em nome dos colegas, mas não deixa de significar uma ameaça ao poder estabelecido, justamente porque, entre outras, ele tem consciência de um valor caro à direção da escola: o de que ela deve ser um bem comum e não propriedade de poucos. Esta consciência passa pela bandeira do ensino público e gratuito em um plano geral, mas se manifesta domesticamente

¹⁶⁹ Este descrédito seria referendado pelo jornal "Folha de São Paulo", em artigo recente, ao conceituar: "Partido - Também quase não se usa mais, a não ser como instrumento legal para registrar a candidatura. Depois cada um se vira como pode." In: CAMPANHA Poe nas Ruas um Novo Vocabulário, Folha de São Paulo, p E-6.

¹⁷⁰ M. L. Victor Barbosa. O voto da Pobreza e a Pobreza do Voto, p. 74.

mediante o confronto face a face com o corpo docente. Na fala de uma aluna da 8ª série, a representação desta consciência:

"Outro dia a professora de português entrou na sala e falou assim que ela podia mandar qualquer um embora da escola, que a escola era dela. Falou que a sala era dela. Claro que não é dela."

A divisão do espaço escolar é vista pelos professores como resultado de um trabalho maior, envolvendo a própria U. E. S. U. (União dos Estudantes Secundaristas de Uberlândia) enquanto entidade que guarda sua parcela de responsabilidade neste processo. Uma professora nos revelou:

"Eles sabem todos os direitos que o aluno tem. Isso é que deixa a gente **preocupada**.¹⁷¹ Eles acham de fazer o que quiserem. Este pessoal está muito relacionado a U. E. S. U."

Na atuação destas lideranças, acreditamos, encontramos o embrião de futuros líderes políticos, capazes de desempenhar função "dirigente", "educativa", "intelectual",¹⁷² à medida que o

¹⁷¹ Grifos Nossos.

¹⁷² Referimos aqui a Gramsci e ao "destacado papel que ele atribui aos intelectuais na formação e na construção do partido político. "Todos os membros de um partido devem ser considerados como intelectuais", diz Gramsci; e isso não pelo nível de sua erudição, mas pela função que exercem no

seu relacionamento com os colegas está mediado por interesses comuns. Nascidos da necessidade do grupo se impor socialmente, esses líderes estão encarregados de defender as reivindicações estudantis para a elaboração de uma nova concepção de mundo, que inclui as aspirações deste segmento social. Sua prática ultrapassa os rumos da escola em lutas de interesses abrangentes, como é o caso da educação pública e gratuita, e se faz fundamentalmente importante dentro do espaço escolar, num trabalho cotidiano de busca de novas lideranças e de conscientização de seus colegas que, enquanto homens, guardam a vocação histórica de transformar a realidade social.

6.2 QUE ACREDITA EM UM FUTURO MELHOR

As abordagens sociológicas sobre educação noturna, usualmente, reservam um espaço para discutir as expectativas em relação ao futuro.¹⁷³ Esta investigação não é diferente; a

partido, "que é dirigente e organizativa, ou seja, educativa, isto é, intelectual". C. N. Coutinho, Op. Cit., p. 122.

¹⁷³ Silva e Nogueira abordam a questão através da prosa: "Eu Por mim acho que educação é tudo na vida de uma pessoa. Quem estuda..." Silva e Nogueira, Op. Cit. p.13. Em C. P. de Carvalho estas expectativas aparecem como uma violência: "Há promessas de benefícios: "estudar para ter um cargo maior na vida" ou "estudando tem um futuro melhor" (...) Promessas que constituem outra forma de violência, invisível, que circula

perspectiva de uma vida promissora está embutida na fala do aluno, ao se referir a escola. Contrariando as teorias reprodutivistas,¹⁷⁴ referendadas por profissionais do ensino e até pelos próprios estudantes, não é utópico concluir que nosso investigador acredita na educação como um caminho viável para se alcançar uma vida melhor. Esta aspiração pode se concretizar através de um emprego "mais maneiro" de balconista, de bancário, de secretário. Ou se materializar mediante o vestibular, que acaba recebendo desse jovem uma interpretação alternativa, diferente daquela que é sua finalidade primeira, ou seja, ingressar em um curso superior.

O vestibular para estes alunos é um fetiche. Uma etapa de vida que só inteligências sobre-humanas têm capacidade de transpor. Exerce fascínio sobre eles ao mesmo tempo que é cobiçado quase que "naturalmente"; transforma-se em um enigma que desafia a capacidade de compreensão. Em suas falas, freqüentemente são feitas referências a "cursar o vestibular", como se este fosse a própria faculdade, uma confusão até certo

no interior das relações sociais capitalistas, que que são dadas aos trabalhadores, em geral, as condições para sua realização." C. P. de Carvalho, Op. Cit. p.90.

¹⁷⁴ L. Althusser, P. Bourdieu e J. C. Passeron, C. Baudelot e R. Establiet são autores que compartilham da teoria do sistema escolar enquanto instrumento reprodutor da sociedade de classe.

ponto aceitável pelo tempo que os separa do 3º grau¹⁷⁵ e, principalmente, pela distância que existe entre ambos. O que faz com que toquem no assunto com pouca intimidade, como se referissem a um objetivo que, para ser alcançado, não depende apenas de sua vontade:

"Como é que um pobre vai entrar numa sala de vestibular se o salário dele não dá pra comprar um livro? E as aulas do vestibular? Muitas vezes é de manhã ou a tarde. Como é que vai ter dinheiro pra comprar livro? É muito difícil um pobre chegar a ser médico."

O fetiche culmina elegendo a medicina a mais cobiçada das profissões. Apesar das barreiras que eles mesmos são capazes de enumerar como a impossibilidade de parar de trabalhar, o preço dos livros, a disponibilidade de tempo para estudar, a necessidade de um "padrinho" para facilitar os estudos..., ainda assim, muitos sonham em ser médicos. E, próximo a eles, sempre há um exemplo de alguém que fez deste sonho realidade: um vizinho, o conhecido de um amigo, uma prima:

"Nós que estamos na 7ª série, ainda temos muito tempo pra prestar vestibular (...) trabalhar e

¹⁷⁵ Tomando-se a base média de idade dos alunos que responderam ao questionário, que é de 16 anos e considerando que 60,5% desses alunos se encontram cursando a 5ª e a 6ª séries, ainda faltariam no mínimo 6 anos para o exame de vestibular, isto sem considerar a possibilidade de reprovação nesse período.

todo mês guardar na caderneta, como minha prima fez. Ela formou pra médica..."

Da parte do professor, as expectativas não são muito diferentes. O ex-aluno graduado é citado pelo nome; um herói conhecido de todos. Uma professora nos contou, com lágrimas nos olhos, sobre um egresso aprovado em Zootecnia. Para ela, a Universidade é um caminho que tem início muito antes do próprio vestibular. Quando o aluno entra na faculdade, não entra sozinho, leva a família inteira como "suporte".

Mas não são as profissões liberais componentes exclusivas das aspirações destes jovens. Deixar de ser empregado, montar o próprio negócio é o sonho de muitos. E, para isso, não é possível dispensar a escola:

"Com estudo, a gente tem mais chance na vida, ser mais aceito na sociedade. Se tivesse parado na 4ª série, não seria a mesma coisa...Ter mais inteligência, saber mais coisas, conhecimento."

O aluno do noturno acredita na escola como a instituição capaz de lhe assegurar melhor posição no mercado de trabalho. Através dela, ele pode sonhar com um trabalho mais leve, com o vestibular, com o negócio próprio, com a medicina. Sabemos que caberia aqui uma longa discussão em torno do papel ideológico da educação, concorrendo para um processo de dupla reprodução ou seja, dos conteúdos culturais dominantes e da força

de trabalho, o que garante ao sistema a sua continuidade. Esta, porém, não é a finalidade deste estudo. Acreditamos que longe está o dia em que a escola deixará de funcionar por falta de alunos. Por que não fazer uso também deste espaço valioso da Sociedade Civil, à revelia do controle pesado que o Estado mantém sobre a educação, a fim de garantir uma maior criticidade ao homem, dando-lhe armas para superar as contradições existentes entre o seu trabalho e o desenvolvimento intelectual que busca na educação?

6.3 E QUE É CAPAZ DE PARTICIPAR DA VIDA DA SOCIEDADE

Uma concepção cara ao conhecimento do aluno trabalhador tem ladeado nossas análises sem que a ela nos referíssemos explicitamente. A exclusão é proposital. O conceito de cidadania, usado freqüentemente em estudos acadêmicos, muitas vezes é apropriado por uma gama de leitores desavisados que dele fazem uso indiscriminado e passam a nomear de cidadão qualquer indivíduo deste país. Acreditamos que esta concepção merece uma compreensão bem mais fina, capaz de descartar a possibilidade de apresentarmos aqui uma "situação esvaziada de cidadania",¹⁷⁶

¹⁷⁶ M. L. M. Covre (org.), A Cidadania Que Não Temos, p. 7.

atribuível a todo ser vivente. Numa sociedade como a nossa, que tem sua história marcada pela debilidade da Sociedade Civil, não esperamos encontrar cidadãos nos bancos da Escola Noturna. A contradição que envolve a vida desses jovens e nos apresenta ora um adulto, ora uma criança, pode nos respaldar nesta busca, mas não é este nosso propósito. De nosso investigado, estamos interessados em apreender as possibilidades que se vislumbram a conquista de sua cidadania, e não, precipitadamente, denominá-los cidadãos. Daí a cautela na utilização do conceito.

Para conceber o cidadão, apoiamo-nos nas reflexões de Saviani, que afirma:

"Ser cidadão significa ser sujeito de direitos e deveres. Cidadão é, pois, aquele que está capacitado a **a participar** da vida da cidade literalmente e, extensivamente, da sociedade."¹⁷⁷

Ser cidadão é, efetivamente, participar da realidade social, o que nos remete diretamente à face política do homem, mencionada nos capítulos anteriores. Estas duas concepções se interpenetram, fazendo da participação a premissa básica para o exercício da cidadania. Fica então a inquietação:

¹⁷⁷ D. Saviani, A cidadania Que Não Temos, p.73.

-O aluno da Escola Noturna, esse jovem que tão prematuramente enfrenta uma gama de situações, na sua maioria incompatíveis com seu crescimento físico, com sua idade e com suas aspirações de vida, pode vir a ser um cidadão?

Acreditamos que, pela postura que procuramos manter em relação ao homem, em toda esta exposição, é impossível responder negativamente. O próprio momento histórico que estamos vivendo nos dá condições para proceder assim. Acrescente-se ao fato de estarmos lidando com jovens estudantes que freqüentam regularmente uma escola, que mantêm contato permanente com a cultura letrada, que, bem ou mal, têm acesso a linguagem escrita. O mesmo Saviani, em quem nos apoiamos para pensar o cidadão, aponta a educação escolar como "um instrumento básico para o exercício da cidadania", uma "condição indispensável" para que ela se constitua.¹⁷⁸ E explica:

"O exercício da cidadania nos mais diferentes organismos (sindicatos, partidos, etc.) não se dá de modo cabal sem o preenchimento do requisito de acesso a cultura letrada e do domínio do saber sistematizado que constituem a razão de ser da escola."¹⁷⁹

¹⁷⁸ Idem, p.76.

¹⁷⁹ Idem, p.76.

Não é pretensão esperar desses jovens, futuros cidadãos. A sociedade brasileira precisa desta esperança. A Escola Noturna, que, de modo geral, pouco tem contribuído para isto, é capaz de nos dar provas de suas possibilidades através das Marias da Graça, das Neusas e Vênias, profissionais capazes de fazer da tarefa de ensinar muito mais do que uma mera repetição de manuais didáticos. Quanto ao aluno, não temos dúvidas de suas possibilidades. A sua experiência precoce com o lado crítico da realidade, marcado pela fome, pela carência, pela privação de momentos de liberdade, acena concretamente em direção a essa conquista.

6.4 COMO SER HISTÓRICO.

O mundo contemporâneo caracteriza-se por um alto grau de complexidade. As formas de luta da sociedade atual diferenciam-se em muito das levadas à frente no século passado, principalmente em função dos grupos existentes e dos interesses desse grupos. Em nosso país, os movimentos sociais assumem uma pluralidade de características que os distinguem e os distanciam politicamente. Nesta pesquisa, nossa disposição foi a de ver o aluno da Escola Noturna de Uberlândia como ser histórico, produto das relações sociais, travadas no tempo e no espaço em que vive. A historicidade que envolve suas experiências cotidianas norteou

nosso olhar para que dele não cobrássemos uma participação revolucionária radical, nos moldes dos anos vinte ou de qualquer outro momento. Ele é portador de um legado que tem sua origem na própria história da sociedade brasileira que, como sabemos, ainda engatinha na conquista de seus direitos políticos. Como parte de um segmento isolado, não podemos reservar-lhe a responsabilidade de, instantaneamente, virar a mesa e reverter este quadro.

Acreditamos na capacidade desse jovem caminhar em direção à conquista de uma participação efetiva na realidade social. Para isso, ele não pode prescindir do apoio da Escola Noturna. Não que sejamos favoráveis a este tipo de escolarização, mas, se ele é parte integrante de seu cotidiano e se não pode ser extinto de pronto, deve ser repensado de forma a acompanhá-lo neste percurso.

7.0 BIBLIOGRAFIA

- Althusser, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado.** Rio de Janeiro, Graal, 1983.
- ARBOYO, Miguel. O Direito do Trabalhador à Educação. In: GOMES, Carlos Minayo (org.). **Trabalho e Conhecimento** Dilemas na Educação do Trabalhador. São Paulo, Cortez, 1987.
- BARBOSA, M. L. Victor. **O Voto da Pobreza e a Pobreza do Voto.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor e Universidade Estadual de Londrina, 1988.
- BOSI, Ecléa. **Cultura de Massa e Cultura Popular.** Petrópolis, Vozes, 1986.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1988.
- CAMPANHA Põe nas Ruas Um Novo Vocabulário, Folha de São Paulo, 15 de Agosto de 1989. E-E-6.
- CAVALCANTI, K. B. Tempo livre, lazer e luta ideológica. REFLEXÃO nº35, Campinas, PUCCAMP, mai-ago, 1986.
- CARVALHO, C. P. **Ensino Noturno: realidade e ilusão.** São Paulo, Cortez, 1984.
- CHAUI, Marilena. **O Que é Ideologia,** 13ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1983.
- COHN, Gabriel. **Sociologia para ler os clássicos.** Rio de Janeiro. I. T. C., 1977.
- COLEÇÃO GRANDES CIENTISTAS SOCIAIS nº 36. Marx e Engels, 2ª ed. São Paulo, Ática, 1984.
- CONSTITUIÇÃO Brasileira 1988. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1988.

COTTA, Maurício. Representação Política. In **Curso de Introdução à Ciência Política** 2ª ed. Editora Universidade de Brasília, 1984, v.1. p.5-13.

COUTINHO, C. N. **Gramsci**. Porto Alegre, L. & P.M., 1981.

COVRE, M. L. M. **A Pala dos Homens: Análise do Pensamento Tecnocrático, 1964-1981**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

-----**Capital Monopolista no Brasil** (Uma abordagem Social). São Paulo, Ed. Garilli, 1989.

-----**Capital Monopolista: Da Cidadania Que Não Temos à Invenção Democrática**. In: COVRE, M. L. M., (org.) op. cit. p.161-188.

CRESCE o Número de Eleitores Indecisos, Folha de São Paulo, 15 Ago, 1989. p.F-1.

CUNHA, L. A. e GÓES, M. **O Golpe na Educação**. 5ª edição, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.

CUNHA, L. A., **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**, 7ª ed. Francisco Alves, 1983.

CURSO de Introdução a Ciência Política, Unidades I e IV, Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1984.

DEMO, Pedro. "Avaliação Qualitativa: um ensaio introdutório. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1987.

ENCICLOPÉDIA DO ESTUDANTE, São Paulo, Ed. Abril, 1973. v.5

FEBREIRA, Aurélio B. H. **Novo Dicionário Aurélio**, 2ª ed. Rio de Janeiro, 1986.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

- FRIEDMANN, G. **O Trabalho em Migalhas.** São Paulo, Perspectiva, 1972.
- FRIEDMANN, G. e NAVILLE, P. **Tratado de Sociologia do Trabalho.** São Paulo, Cultrix, 1973.
- GADDOTI, M. A Televisão Como Educador Permanente Das Classes Populares. In: **Cadernos Intercon.** São Paulo, Cortez, 1982, Ano 1, Nº 2, p. 65.
- GOMES, Candido. **A Educação em Perspectiva Sociológica** São Paulo, E. P. U., 1985.
- GRAMSCI, A. **Obras Escolhidas.** São Paulo, Martins Fontes, 1978.
- HADDAD, Sérgio. Escola Para o Trabalhador (Uma Experiência de Ensino Supletivo Noturno Para Trabalhadores), IN: LARROYO, Miguel (org.) **Da Escola Carente a Escola Possível**, 27.a ed. São Paulo, Ed. Loyola, 1986.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**, 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** 3ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- LAFARGUE, E. **O Direito à Preguiça.** São Paulo, Kairós, 1983.
- LOPES, M. I. de Souza. É pirueta pra cavar o ganha-pão. REFLEXÃO. Campinas, 35: 33-37, mai-ago, 1986.
- LOWY, M. **Método Dialético e Teoria Política.** 3ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- _____. **As Aventuras do Barão de Munchhausen.** São Paulo, Cultrix, 1977.
- MARCELINO, N. C. **Lazer e Educação.** Campinas, Papirus, 1987.
- MARCOUSE, H. **Eros e Civilização.** Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1980.

MARX, K. **Os Pensadores.** São Paulo, Editor Victor Civita, 1978.

MARX, K e ENGEIS, F. **Manifesto do Partido Comunista.** 6ª ed., São Paulo, Global, 1986.

-----**Antologia Filosófica.** Lisboa, Ed. Estampa, 1971.

-----**A Ideologia Alemã.** 6ª edição, São Paulo, 1987.

-----**Textos sobre Educação e Ensino.** São Paulo, Ed. Moraes, 1989.

MELLO, Guionar N. Ensino de 1º Grau: Direção ou Espontaneísmo? **Comunicação** apresentada na 33ª S. B. P. C.

MINAS GERAIS, **Diário do Executivo, Parte I, Secretaria da Educação,** 17 de Fevereiro de 1989.

Morán, José Manuel. Contradições e Perspectivas da Televisão Brasileira. In **Cadernos Intercom.** São Paulo, Cortez Editor, 1982. Ano 1, Nº 2, p. 65-72.

O DIREITO ao Lazer, Retratos do Brasil. São Paulo, Ed. Política, 28: 333-336.

PARKER, S. **A Sociologia do Lazer.** Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

PENIN, Sônia. **Cotidiano e Escola.** A obra em construção. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989.

RETRATO DO BRASIL nos 26, 28 e 34. São Paulo, Ed. Política, 1985.

ROSSI, W. Gonçalves. **Capitalismo e Educação,** 3ª ed. São Paulo. Editora Moraes, 1986.

SAVIANI, D. Educação, Cidadania e Transição Democrática. In: COVRE, M. L. M. (org.) op. cit. p.73-83.

SCHMITTER, P. Reflexões Sobre o Conceito de Política. In: **Curso de Introdução à Ciência Política.** 2ed. Brasília, Editora Universidade de Brasília, v.4, p.31-39.

SEVERINO, J. A. **Ideologia e Contra Ideologia.** São Paulo, E. P. U., 1986.

TENCA, S. **Cursos Noturnos: A pobre escolarização dos que trabalham.** Revista de Estudos e Pesquisas em Educação. Fundação Carlos Chagas, nov/1982.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1986.

THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria.** Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

_____. **Tradición, Revuelta y Consciencia de Clase.** Barcelona, Ed. Crítica, 1979.