

**TRABALHADORES NAS SALAS DA ESCOLARIZAÇÃO:
O ENSINO DE HISTÓRIA COMO ENREDO POSSÍVEL PARA A DISCUSSÃO DA
IDENTIFICAÇÃO DE CLASSE**

*Workers in the halls of schooling:
the teaching of history as possible scenario for the discussion of
class identification*

SANTOS, Carlos Meneses Sousa¹
FREITAS, Sheille Soares²

RESUMO

Este artigo discute a relação entre professores de história e sujeitos que frequentam a escola pública, considerando o espaço da sala de aula como um território de diálogo com as expectativas e valores de trabalhadores. Com essa investigação, destacamos a potência e contradições das relações sociais, assim como o debate sobre o conhecimento histórico.

Palavras-Chave: Trabalhadores; Escolarização; Conhecimento histórico; Relações classistas.

ABSTRACT

This article discusses relationship between history teachers and subject who attend public school, considering the space of the classroom as a territory of dialogue with the expectations and values of workers. With this research, we highlight the power and contradictions of social relations, as well as debate on historical knowledge.

Keywords: Workers; Education; Historical knowledge; Relationship of classes.

¹ Doutorando em História do Programa de Pós-Graduação em História da UFU. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Estudo em História, Cidade e Trabalho da UFU. E-mail: menesesufu@yahoo.com.br.

² Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora Adjunta do Curso de História da UNIOESTE, Campus de Marechal Cândido Rondon. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa História Social da Cidade e do Trabalho (UNIOESTE) e do Núcleo de Pesquisa e Estudo em História, Cidade e Trabalho da UFU. E-mail: sfsheille@gmail.com.

Pretendemos chamar a atenção para os sentidos de nossas práticas enquanto professores de história, tendo em vista a expectativa e envolvimento com a produção e discussão do conhecimento histórico. A partir desse interesse, destacamos, neste artigo, a pertinência e os desafios de nossas atuações no diálogo com trabalhadores que frequentam programas públicos de escolarização. O campo de questões visualizado nessa problemática é a própria dimensão política presente em nossas condutas, assim como a visualização dos trabalhadores a partir da condição de classe que marca suas vidas.

Para tal explanação, utilizamos – como corpo documental e reflexivo – os trabalhos realizados em “Oficinas Pedagógicas”, no Programa de Educação de Jovens e Adultos, da Escola Estadual Frei Egídio Parisi, em Uberlândia-MG, com as turmas de 1º ano do Ensino Médio, durante o ano de 2006. Essas atividades eram correlatas à disciplina de Prática de Ensino em História, da Universidade Federal de Uberlândia, um projeto que integrava a experiência de prática docente com a análise do projeto governamental de escolarização de trabalhadores no noturno. Associado a este trabalho, utilizamos neste artigo experiências didáticas do ano de 2009, produzidas no Programa de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Leôncio do Carmo Chaves, em Uberlândia-MG. Enquanto professores de história, vinculados à rede municipal, desenvolvemos atividades onde os estudantes destacaram sentidos para a educação e sua experiência social. E, para compor a análise aqui apresentada, os trabalhos produzidos pelos estudantes dessas Instituições de Ensino foram de suma importância, como também as cartas de estudantes enviadas ao *Programa Linha Dura/Rede Vitoriosa de Televisão*, apresentado regularmente na cidade de Uberlândia-MG. Tivemos acesso a esse material na sede da Emissora de TV, após mantermos contato com a direção do programa Linha Dura no ano de 2008. Todo esse caminho de atuação docente e de expectativa dos estudantes foi retomado nas páginas seguintes, procurando dar visibilidade e colocar em debate as implicações políticas e sociais da identificação de classe dos estudantes no seu processo de ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento.

Os programas de escolarização, fundamental e médio, tanto nas modalidades “regular” quanto na “educação de jovens e adultos”, compõem as possibilidades de realização de nosso trabalho, tanto quanto instigam expectativas em um conjunto de trabalhadores que buscam a certificação escolar. O que propomos como reflexão é pensar como podemos fazer desse espaço um território de diálogo e entendimento da movimentação social dos trabalhadores. A expectativa pela identificação com esses sujeitos, apesar de atravessada por diferenciações mútuas, constitui-se enquanto reconhecimento do terreno compartilhado nas relações classistas. Esse modo de olhar se constitui na prospecção pela composição de interesses e valores.

Nesse sentido, ao iniciarmos um trabalho com estudantes do 1º ano do ensino médio, em uma escola da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, na cidade de Uberlândia, em 2006, foi solicitado que formularassem suas considerações sobre o que pensavam sobre o estudo da história. Uma dessas considerações, representativa diante o conjunto das elaborações realizadas, mostrou-se claramente instruída na formação escolar estabelecida:

História é a matéria que estuda os acontecimentos importantes do nosso passado, que nos mostra as grandes mudanças políticas e históricas da humanidade, é importante para lembrar as grandes pessoas que viveram no passado e ajudaram para que nós pudéssemos viver na democracia de hoje.³

O trabalhador que prontamente atribuiu este sentido à história se chama Emerson, tem 23 anos e estava desempregado. Havia parado de estudar porque entendera que não era possível conciliar as horas de trabalho com as horas na escola e ainda fazer “algo pra mim mesmo”; depois que foi demitido argumenta que estava encontrando dificuldades em conseguir outro emprego porque tinha parado de estudar, então procurou o Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Estava ali porque dizia que precisava voltar a trabalhar. A escola, que num passado próximo, havia sido entendida como empecilho para o trabalho e para suas “próprias coisas”, agora era vista como a possibilidade de ter trabalho e assim possuir suas “próprias coisas”.

Parece importante reconhecer que boa parte da argumentação elaborada se destina a atribuir reconhecimento ao lugar do professor. O que parece insinuado a partir da noção de que a disciplina de história é a “matéria que estuda os acontecimentos importantes do nosso passado e mostra as grandes mudanças políticas e históricas da humanidade”. Uma sentença eloquente, mas caracterizada pela indiferença para com o estudo da história do modo como a conhece.

Adjetivos como “importantes” e “grandes” são pensados para satisfazer as expectativas do professor, construindo aí a proficiência exigida a partir do interesse pelo certificado de conclusão do ensino médio; no seu caso, importante para que pudesse conquistar a titulação oferecida pela EJA, buscando a possibilidade de se empregar novamente. No entanto, os mesmos adjetivos podem revelar o desinteresse para com discussões que não dizem muito sobre suas expectativas enquanto sujeito social, pois são raros os momentos em que são reconhecidos, com este estatuto, nas discussões que são mantidas em sala de aula.

A fala e a escrita de Emerson sugerem, ainda, que “lembrar as grandes pessoas que viveram no passado” pode vir a estabelecer um entendimento político que associa sujeitos e projetos, vividos em historicidades específicas, às relações que mantemos no tempo presente. Essas associações, em muitos momentos, apontam para uma genealogia histórica destinada a explicar como as relações que conhecemos não poderiam ser diferentes (FONTANA, 1995). Esta compreensão aponta para a discussão das memórias propostas nas escolas por meio do ensino de história e como essas se colocam na agenda do tempo presente (CUNHA, 1992).

Contudo, no sentido atribuído à disciplina de história por Emerson e seus colegas, ficou evidente a assimilação ridicularizada que muitos faziam da perspectiva teórica e metodológica expressa naquele procedimento, assim como de seus postulados políticos. O que ficava explícito, muitas vezes, nas resistências às enfadonhas biografias sobre os sujeitos apontados como

³ Fragmento retirado de uma atividade avaliativa que solicitava dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio, em um primeiro momento de discussões, um posicionamento sobre o que pensavam sobre as aulas de história. Essa turma compunha o Programa de Educação de Jovens e Adultos desenvolvido na Escola Estadual Frei Egídio Parisi, em Uberlândia-MG. Este material pertence ao arquivo dos autores. Foi produzido em 06/10/2006.

proeminentes da história e às cansativas narrativas cronológicas dos fatos sugeridos como indispensáveis ao conhecimento da verdade histórica⁴.

Ao fazer a composição dessa imagem em um campo de relações ampliado na condição de classe compartilhada pelos trabalhadores que frequentam as salas de aula, percebemos que a presença que imprimem nesses espaços não é algo tranquilo. Estabelecer as possibilidades para conseguir sentar nas carteiras escolares pode indicar modos de vida limitados nas relações de classes. Por esse entendimento, gostaríamos de provocar essa discussão a partir de uma das muitas cartas enviadas ao programa de televisão *Linha Dura*. O programa exibido de segunda a sexta-feira, das 12:35h às 13:30h da tarde, é uma produção da TV Vitoriosa, emissora filiada à rede SBT.⁵

João Paulo, um garoto de 10 anos, expressa, em sua correspondência, a condição de classe que partilha ao indicar os desafios para a sua escolarização na cidade de Uberlândia, no início do ano escolar de 2008:

Meu nome é João Paulo eu tenho 10 anos. Estou escrevendo está cartinha para pedir, em nome da minha mãe Luciana Aparecida de Oliveira, uns cadernos para eu e minha mãe ir para a escola. Nós dois vamos fazer a 5ª série meus materiais fica caro. Quase não dá o salário da minha mãe não para comer, porque ela paga energia compra os alimentos e não dá [...] Preciso de 9 cadernos, lápis, borracha, régua e um dicionário de Inglês e Português e a minha mãe um caderno de 10 matérias.⁶

A mãe está empregada, procura sustentar a casa, garantir a escolarização do filho e ainda pensa na possibilidade de realizar a sua própria escolarização, o que não foi possível durante sua trajetória de trabalhadora, conforme fica indicada na narrativa de João Paulo. Nesse enredo, a formulação da carta aponta o interesse em redimir uma dessas marcas das relações de classe. Haja vista que, entre os custos da vida, tem que comprar alimentos, pagar energia e muitos outros gastos a serem contemplados em um orçamento apertado. O salário da mãe de João Paulo, mesmo se privando do interesse de sua própria escolarização, não é suficiente para garantir o interesse de seu filho. Então, em nome da mãe, o garoto pede cadernos, lápis, borracha, régua e dicionário, materiais escolares exigidos para quem pretende cursar a 5ª série do ensino fundamental. Evidentemente esse repertório de pressões não está apenas fora da sala de aula, mas incide diretamente na sua presença na escola e no modo como tem condições de participar e produzir conhecimento.

⁴ A proposição dos PCNs e do material didático do MEC, como apoio ao Ensino de Jovens e Adultos e à Educação Pública do país sugeria alterações nessa prática, tendo como momento significativo desse debate a década de 1980 e 1990, englobando preocupações de tendência acadêmica (quanto à disciplina e influências historiográficas), como também perspectivas avaliadas como positivas no processo de ensinoaprendizagem, como a incorporação de novas linguagens, o uso do tempo presente como interlocutor na relação professor-aluno, a formulação de projetos etc. Entretanto, a proposição de “novidades e adequações” nas políticas públicas não estendeu essas alterações no mesmo compasso para a realidade social que permeia a sala de aula na escola pública; déficit de professores efetivos, baixos salários, extensivas horas de trabalho docente, falta de material didático, turmas lotadas, alto índice de evasão escolar, diferentes e desiguais sentidos do processo de ensinoaprendizagem para trabalhadores e seus familiares. Ainda que a nova LDB e os PCNs sejam propagandeados como advindos de uma discussão democrática enquanto formulação de mudança, esses documentos preservam grande parte dos limites e pressões que compõem a prática pedagógica na sociedade capitalista. Guimarães (2006) apresenta uma reflexão relevante sobre essa dinâmica de proposições e de atuação no ensino de história, contribuindo para o apontamento dos desafios que permanecem à prática docente.

⁵ A *Rede Vitoriosa*, instalada em Ituiutaba-MG e com sede em Uberlândia, transmite o sinal SBT para 19 cidades do Triângulo Mineiro.

⁶ JOÃO PAULO. [Carta]. Uberlândia, 30/01/2008. Carta ao Programa Linha Dura/Rede Vitoriosa de Televisão, pede doação de material escolar. Tivemos acesso a esse material na sede da Rede Vitoriosa, após manter contatos com a direção do programa Linha Dura.

Quando nos deparamos com movimentações como essa, que sugerem a valorização do estudo, mas a dificuldade de mantê-lo como prática, não deixamos de ter em mente um texto escrito pela estudante Helen, redigido em setembro de 2010. O texto, intitulado “Trajetória da minha vida”, foi solicitado em uma atividade desenvolvida com estudantes de 5ª série noturna, do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos. Instigada a apresentar aos colegas uma narrativa sobre a trajetória de sua vida, contou o seguinte:

Me casei ao 15 anos [...] parei de estudar e preferi ter os filhos o qual criei com dificuldades, e sempre com o sonho de estudar novamente, mas nunca deu certo, depois que tive os filhos sempre priorizei o bem estar e o estudo deles, e como todo trabalhador o meu sonho era minha casa própria, como não tinha estudo sempre trabalhei de doméstica, que apesar de ser um trabalho digno é muito mal remunerado. Apesar do pouco salário, sempre que dava eu guardava um pouco de dinheiro e foi assim que, no ano de 2004 saiu um projeto da prefeitura que se chama casa fácil, a prefeitura cede o terreno, monta um almoxarifado no canteiro de obra e as pessoas que fez as inscrições para o projeto, pagavam o pedreiro para construírem suas casas [...] quando mudei para minha casa não tinha nenhuma infra estrutura, asfalto, luz, água, vidros nos vitrôs das casas [...] foi assim por dois meses e meio [...] Meu bairro é apelidado como cidade de Deus, devido a série de TV, onde tem muita bandidagem, não acho justo a discriminação com o bairro, pois conheci todos os primeiros moradores das 201 casas [...] Apesar de saber que os moradores são trabalhadores e pessoas de bem tenho vontade de vender minha casa, porque lá não tem linha de ônibus perto, falta escola e não tem asfalto, na seca é muita poeira e na chuva é o barro, nunca para nada limpo [...]

Atualmente não estou trabalhando, mas ao decorrer de minha vida apesar de não ter estudo sempre fiz alguns cursos de artesã que gosto muito, tenho muitas habilidades, já dei aula de pintura no projeto Mirim e em escolas do São Jorge de bordados em pedrarias e bijuterias.

Nestes últimos 2 anos trabalhei de doméstica e a alguns meses aprendi com meu padrao a confeccionar rasteirinhas, então no mês de julho deste ano pedi conta de onde eu trabalhava e resolvi viver e ganhar meu sustento do que gosto de fazer que é fazer calçados.

Mas não creio que isto me basta por isso, graças ao incentivo de uma prima que tem a minha idade e entrou pra faculdade este ano, voltei a estudar, perdi 24 anos da minha vida com trabalhos que não me satisfaziam emocionalmente e financeiramente, aprendi que depois da vida que nos foi dada o melhor que temos é o saber, ou seja um aprendizado escolar e com esse aprendizado um melhor salário p/ conquistar nossos sonhos.

Já fui discriminada por não ter estudo e não ter uma profissão, as pessoas se afastam de nós por não sabermos conversar [...] e também quando falamos que trabalhamos de doméstica ou pedreiro, chapa etc.

Não é fácil deixar de ir a uma festa, deixar de estar em uma roda de amigos ou até mesmo ver um programa de TV para sentar numa sala de aula para ouvir o que o professor tem a nos dizer e nos ensinar, mas com grande certeza no futuro não vamos nos arrepender de ter sentado naquela cadeira [...] Eu desejo conseguir um dia estar em uma faculdade e assim me integrar a sociedade sem preconceitos e desejo isso a todos os colegas de classe.⁷

A trabalhadora, que nasceu em Aloândia-GO, veio para Uberlândia em 1976, acompanhando a família. A morte do pai quando ainda tinha 11 anos, quatro anos após a mudança, talvez componha uma referência importante na avaliação que faz sobre sua vida na cidade, onde, aos 40 anos de idade, argumenta que “apesar das dificuldades está dando certo”. Uma avaliação ponderada em um terreno de pressão expresso em sua condição de classe.

⁷ Atividade avaliativa solicitada a estudantes da 5ª série do Ensino Fundamental. Essa turma compunha o Programa de Educação de Jovens e Adultos desenvolvido na Escola Municipal Leôncio do Carmo Chaves, em Uberlândia-MG. O documento de pesquisa compõe o acervo dos autores. Foi produzido em 10/09/2009.

O “saber” expressa novas expectativas de relações, de trabalho e “um melhor salário”, a experiência de Helen sugere que necessidades, trabalho e educação conjugam limites e urgências que abreviam, ou muitas vezes encerram, um processo de aprendizagem regular e com resultados.

Assim como na carta de João Paulo ao *Programa Linha Dura*, a narrativa de Helen indica um valor importante para muitos trabalhadores ao lidarem com um campo de relações que fixa limites: aponta o desejo de que os filhos possam contar com uma vida melhor que a dos pais. Uma expectativa que na carta do garoto de 10 anos está, tanto na diferenciação da listagem dos materiais necessários para que ele e a mãe pudessem estudar, quanto na paridade da série escolar que iriam frequentar, ele em uma turma “regular” e ela em uma turma de “recuperação” escolar, EJA.

Uma condição compartilhada que fez com que Helen protelasse o retorno às atividades escolares, justificando sua conduta ao dizer que “depois que tive os filhos sempre priorizei o bem estar e o estudo deles”. Uma sentença que talvez valore o reconhecimento de que a escolha pela maternidade apresenta um repertório de dificuldades adicionais aos trabalhadores, o que teria assumido para sua vida quando se casou aos 15 anos de idade.

Além do mais, a escolarização era apenas uma das expectativas a serem confrontadas em sua condição de classe, lidando, entre outras questões, com o sonho e a necessidade da casa própria, o que identificou enquanto uma ambição comum a “todo trabalhador”. Quanto ao emprego de doméstica que visualizou enquanto uma possibilidade de renda, entendia que “apesar de ser um trabalho digno é muito mal remunerado”. Uma percepção que provavelmente a instigou a pensar nos cursos de artesanato como alternativas a serem exploradas a partir do desejo de abandonar o serviço de doméstica.

A contradição em afirmar sua trajetória de empregada doméstica enquanto uma atividade digna, apesar de sua insatisfação com esse emprego, talvez se justifique pelo diálogo com as colegas de turma, sendo que em uma sala com 12 mulheres, nove eram empregadas domésticas. Além do mais, era preciso considerar que o empreendimento de confecção e venda de sandálias rasteirinhas era uma aposta, reconhecendo, portanto, a incerteza do sucesso, o que poderia indicar o retorno à atividade que conhecia tão bem.

Uma contradição que ainda contou com o entendimento de que foi graças ao trabalho de doméstica, mesmo mal remunerado, que conseguiu criar os quatro filhos, apesar das dificuldades. Um trabalho que também permitiu, não sem privações, estabelecer algumas economias para participar de um programa habitacional desenvolvido pela Prefeitura. Uma trajetória de lutas diárias que ainda contou com os seus serviços de servente, um modo de reduzir os custos com a mão-de-obra necessária para erguer a casa da família.

A conquista da casa, estabelecida em sua movimentação social, veio com as marcas de sua condição de classe, presentes nas janelas sem vidro, na falta de água, nas ruas sem asfalto e na ausência de energia. Portanto, mudanças que também apontavam para permanências na dinâmica de sua vida. Foi nessas condições que se encontrou com os moradores das outras 200 casas do Residencial Campo Alegre, mais um conjunto de casas que se agregava ao “Grande São Jorge”, na zona Sul de Uberlândia. Um lugar da cidade que ganhou visibilidade para muitos moradores a partir do codinome “Cidade de

Deus”, o que Helen percebeu como mais um modo de discriminar sua presença no conjunto das relações sociais.

Contudo, apesar do reconhecimento de seus vizinhos como trabalhadores e pessoas de bem, anunciou o desejo de vender a casa e comprar sua moradia em outro lugar da cidade, afinal, “lá não tem linha de ônibus perto, falta escola e não tem asfalto, na seca é muita poeira e na chuva é o barro, nunca para nada limpo”. Por tudo isso, buscava novas mudanças, uma vez que entende que, “não creio que isto me basta”. Foi nesse sentido que procurou a “recuperação escolar” do Programa de Educação de Jovens e Adultos. Foi assim que nos encontramos na sala de aula da Escola Municipal Leôncio do Carmo Chaves.

Esperava que a escolarização a ajudasse a redimir as marcas da desigualdade e da distinção social, uma condição que reconheceu como comum entre domésticas, pedreiros e chapas, entre outros trabalhadores. A sala de aula aparecia para Helen como a oportunidade em deixar de (também) ser “discriminada por não ter estudo”; assim como a aposta no empreendimento das rasteirinhas lhe permitia pensar em deixar de ser empregada doméstica. A expectativa em deixar de ser percebida a partir dessas referências é o que a motivava a enfrentar, diariamente, no período da noite – apesar do assédio das rodas de amigos e dos programas de TV – as aulas dos professores.

A movimentação social dos trabalhadores vem visualizando possibilidades de mudanças em suas vidas também a partir da escolarização. O envolvimento de trabalhadores com essa expectativa é o que, muitas vezes, os instiga a sair de casa “para ouvir o que o professor tem a nos dizer e nos ensinar”. Esse parece ser um dos principais pontos de partida que promovem o encontro de trabalhadores nas salas de aulas do ensino público.

Uma dinâmica compartilhada por Eurípides, um dos colegas de sala de Helen. O trabalhador de 19 anos, também instigado a narrar e discutir, em sala de aula, a trajetória de sua vida, apresentou-se da seguinte maneira:

Deu de pequeno a minha vida num foi fácil, comecei a trabalhar muito cedo, aos meus 12 anos, olhei vaca numa chácara mais ganha muito pouco, as vezes madrugava para trabalhar para sustentar minha família e paga o aluguel, as vezes ficava sem almoço, chegava a comer goiaba verde para matar a fome, as vezes pensava que não ia mais agüentar o trabalho. Saía de casa às 4:30h da madrugada, chegava 23:30h da noite todos os dias, assim foi passando o tempo, fiquei 4 anos da minha vida sem estudar [...] Um dia meu patrão resolveu vender a chácara, eu fiquei desempregado, não tinha mais como pagar o aluguel, foi quando minha mãe convidou para agente ir morar com ela. Aí fomos, mais minha mãe também não tinha condição assim, aí comecei a catar papelão para poder ajudar na casa, a final não poderia ficar ali parado. Quando a minha irmã veio morar conosco nossa vida começou a mudar, ela alugou uma casa para gente mora. Aí então arrumei trabalho numa casa de ração, aí nós dois começamos a comprar nossas coisas, não passamos mais fome e minha vida é muito boa, agora estudo e trabalho.⁸

A vida, que desde pequeno não é fácil, marca a compreensão histórica de Eurípides. Uma trajetória que busca ser remediada na procura de empregos, que começou logo aos 12 anos, uma necessidade diante sua condição de trabalhador. Cuidar do gado do patrão exigia uma rotina de trabalho que podia chegar a 19 horas diárias, atividade firmada na valoração do interesse

⁸ Atividade avaliativa solicitada a estudantes da 5ª série do Ensino Fundamental. Essa turma compunha o Programa de Educação de Jovens e Adultos desenvolvido na Escola Municipal Leôncio do Carmo Chaves, em Uberlândia-MG. O documento de pesquisa compõe o acervo dos autores. Foi produzido em 10/11/2009.

em sustentar a família. A ausência do pai indicou uma responsabilidade que não esteve disposto a abrir mão. Uma rotina que convivia com a possibilidade de não agüentar o trabalho.

O tempo que passava apontava para a não realização de outros interesses, como ficou indicado com o pesar por não ter freqüentado a escola pelos quatro anos em que esteve empregado nos serviços de chácara. No entanto, apesar da insatisfação com o serviço que desempenhava, o rompimento da atividade, motivada pelo patrão, foi percebida por Eurípides como algo que lhe trouxe mais dificuldades, impossibilitando inclusive a moradia da família. O morar de favor, apesar da solidariedade da vó, apontou para uma condição valorada como incômoda, uma vez que “minha vó também não tinha condição”.

Foi nesse enredo que catar papelão nas ruas da cidade pareceu uma possibilidade em contribuir com o sustento dos seus, uma alternativa buscada por tantos outros trabalhadores que, como Eurípides, precisam lidar com pressões que desafiam o senso de dignidade, “a final não poderia ficar ali parado”. Foi nesse campo de relações que a presença da irmã se constituiu enquanto marco em sua vida, uma transformação indicada pela composição afetiva. Sua atuação, mesmo que empreendida a partir do ganho de um salário mínimo, firmou solidariedades que foram reconhecidas como transformadoras.

Buscando atribuir legitimidade à sua movimentação, anunciou positivamente os caminhos da vida que segue, “então arrumei trabalho numa casa de ração, ai nois dois começou há comprar nossas coisa, não passamos mais fome e minha vida é muito boa, agora estudo e trabalho”. Eurípides, parecia apresentar sua presença naquela sala de aula como as realizações de toda uma vida, da vida de um trabalhador de 19 anos que lida com as disputas e desigualdades. Talvez seja na avaliação dos limites que se defronta cotidianamente que dimensiona o peso de suas conquistas: não passa mais fome e o trabalho que realiza permite conciliar os estudos.

No conjunto de caminhos construídos e propostos pelos trabalhadores, ao buscarem promover o interesse e o valor pela escolarização, fica expresso um terreno compartilhado na condição de classe. Esse terreno permite a visualização de pressões e limites comuns, mas ao mesmo tempo pode indicar perspectivas conflitantes. As contradições presentes nas salas de aula desafiam, portanto, a perceber quem são os nossos interlocutores. As diferenças e as desigualdades explicitadas nessa confrontação entre “nós” e “eles” é um campo de tensão a ser potencializado na discussão da identificação de classe dos trabalhadores (HOGGART, 1973).

Paulo Freire, ao postular uma Pedagogia do Oprimido, dimensionou a relação entre o que considerou como “educandos” e “educadores” a partir da expectativa do que propôs como “pedagogia libertadora” (FREIRE, 1983). Suas reflexões supunham, como gostava de mencionar, a defesa de um caráter pedagógico diante os projetos revolucionários de orientação humanista. Apesar de ter como questão as possibilidades abertas no relacionamento com trabalhadores a serem alfabetizados, colocou-se no debate sobre as condutas de “lideranças revolucionárias” que buscavam a adesão dos trabalhadores aos seus projetos de mudança social, uma questão fortemente colocada a partir da década de 1960.

Em sua reflexão pedagógica, Paulo Freire (1983) ganhou visibilidade ao defender um posicionamento reconhecido como dialógico. Argumentando

sobre a Pedagogia do Oprimido, afirmou a necessidade de que esta orientação teria “de ser forjada *com* ele e não *para* ele”; posicionou-se com a compreensão de que, “para nós, a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas”. Advertiu que “dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco”.

Nesse caminho, Paulo Freire abriu possibilidades de reflexão a um campo de atuação marcado pelo elitismo vanguardista da esquerda brasileira:

é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também. Se esta crença nos falta, abandonamos a idéia ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação e caímos nos slogans, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo. Esta é uma ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens [...] O caminho para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária não é a “propaganda libertadora”. Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles (FREIRE, 1983, p. 57-58).

Contudo, apesar dos horizontes abertos em seu posicionamento, toda essa reflexão expressa as contradições e os limites fixados pelo próprio debate. Um debate que supõe o lugar autorizado da “organização dos oprimidos”, o qual legitima o “trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária”. Por esse caminho, entendemos que a discussão sobre o envolvimento com os trabalhadores, no âmbito da tarefa de “gestão dos oprimidos”, foi levada, por Paulo Freire, ao paroxismo. No entanto, acreditamos que crer na capacidade dos “oprimidos” em “pensar certo”, talvez exija reconhecer, ainda, que os trabalhadores não estejam aguardando – apáticos e alienados – o dia do encontro com as “lideranças mais dialógicas”.

Que apesar de nos atribuímos o direito de divergirmos do modo como grande parte dos trabalhadores estão encaminhando suas vidas (de valorarmos, portanto, suas lutas diárias a partir de nosso olhar de classe), talvez seja eminente reconhecer que estão se movimentando para buscarem alterar, ainda nesse mundo, a condição de classe que compartilhamos. Por mais duro que possa parecer a alguns, talvez seja a hora dos vanguardistas reconhecerem que não estão sendo aguardados pelos trabalhadores como exorcistas a partejarem, seja nas salas de aulas ou nas instituições organizadas, o “hospedeiro do opressor” que teria tomado conta de seu corpo e de sua consciência.

Longe de desconsiderar as sugestões de Paulo Freire, pois que nos reconhecemos fortemente influenciados na contradição presente em suas provocações, pretendemos, com este artigo, instigar a recolocação do desafio da proposta pelo diálogo com os trabalhadores. Mas um diálogo que reconheça a tensão presente na identificação de classe; que não parta do suposto da distinção social ou de um currículo a ser implementado e cumprido, mas que reconheça, num esforço de igualdade, a confrontação de valores e a existência patente da diferença; mesmo que, contraditoriamente, o que esteja em questão seja a composição de interesses comuns, de valores partilhados. Um procedimento que

não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar (FREIRE, 1983, p. 51).

O modo como trabalhadores se constituem como sujeitos na história ainda continua exigindo de nossas reflexões a disposição de não avaliarmos suas vidas a partir das nossas próprias alternativas, haja vista as diferenças e as desigualdades que compõem o campo da pressão de classes. Quando insistimos nessa questão é para dizer que reconhecemos os limites das expectativas dos trabalhadores com as possibilidades que emergiriam com a escolarização, onde as certificações escolares não alterariam a condição de trabalhadores, explorados socialmente em relações capitalistas, mas disso eles mesmos sabem. O que está em questão é perceber como ao buscarmos promover sua escolarização se movimentam a partir de uma condição comum de classe.

O desafio é pensar sobre os horizontes que estão sendo visualizados por esses sujeitos, sobre os valores e os interesses que estão dispostos a confrontar. Acreditamos que as alternativas estão sendo encaminhadas nas avaliações dos trabalhadores, e eles, por sua vez, não vieram ao mundo atuarem sob as alternativas que já decidimos como as mais relevantes e procedentes (PORTELLI, 1996). Acredito que seja importante enfrentar o olhar de classe que muitos de nós dispensamos às movimentações dos trabalhadores. Não propomos condescendência, mas compreensão histórica das relações classistas que mantêm, assim como a disposição pela evidenciação e discussão histórica dessa movimentação no fazer-se da classe trabalhadora (THOMPSON, 2001).

Foi nesse sentido que, após nove horas de atividades desenvolvidas na Oficina “Discutindo histórias”, foi solicitado aos estudantes da turma de 1º ano do ensino médio, uma segunda formulação sobre os sentidos da história. Propusemos a Emerson, assim como a seus colegas do Programa de Educação de Jovens e Adultos, que recolocassem suas impressões em relação ao tempo histórico que vivem. Tentando dimensionar a estratégia do diálogo com os trabalhadores, recebemos o seguinte texto:

A decadência escolar

Está é uma História real que aconteceu, ou ainda acontece com várias pessoas, que assim como eu acreditaram em um programa educacional totalmente incapaz de capacitar uma pessoa para concorrência no mercado de trabalho.

Como esse programa “Eja” adotado no Frei Egídio, no começo todos acharam que tratava de um programa aonde pessoas teriam a oportunidade de estudar em um ambiente totalmente capaz de entender as necessidades de qualquer estudante, sem diferenças, mas no entanto a decepção veio com o tempo, quando nos damos conta de que não era nada do que esperávamos, que com uma educação “iscarsa” e desinteressada nós descobrimos que existiam sim diferenças, e muitas. Como sala de aula sem qualquer estrutura, professores sem capacidade, e pior, sem interesse. Jogados no fundo de uma escola como se nós não vivéssemos em uma democracia e é pior como se nós vivéssemos ainda numa ditadura, a onde não teríamos direitos de expressar os nossos pensamentos, como se nós não valéssemos nada.

Assim é o ambiente em que eu e algumas pessoas estudamos.

Por meu nome nesse texto é complicado, porque na ditadura que estudamos eu posso ser repreendido e até castigado, mas o meu desejo de denunciar este absurdo é maior do que qualquer medo de repressão que eu possa sofrer, é por isso que faço questão de colocar meu nome bem bonito, em letras garrafais, no final desta denuncia, para que no ano que vem talvez alguma coisa possa mudar.⁹

⁹ Texto retirado de uma atividade avaliativa que solicitava dos estudantes do 1º ano do Ensino Médio, num segundo momento de discussões, um posicionamento sobre o sentido que davam à história, produzindo, assim, uma determinada narrativa ao considerar o conhecimento histórico. O intervalo de tempo entre a primeira e a segunda avaliação correspondeu a um mês. Essa turma compunha o Programa de Educação de Jovens e Adultos desenvolvido na Escola Estadual Frei Egídio Parisi, em Uberlândia-MG. Este material pertence ao arquivo dos autores. Foi produzido em 03/11/2006.

Um trabalho escolar, realizado na disciplina de história, foi formulado como denúncia! (Ou, como preferimos, como avaliação do que é vivido a partir do interesse do sujeito que produz o conhecimento). O que mudou? Esse Emerson é o mesmo que havia dito que a história trata do passado. É o mesmo que disse que a história serve para “lembrar as grandes pessoas que viveram no passado e ajudaram para que nós pudéssemos viver na democracia de hoje”. A disciplina também é a mesma. Mas e a memória, é a mesma? Que histórias temos para discutir, enfrentar e construir em sala de aula?

O trabalhador parece dizer que a “história real que acontece” não era entendida como relevante para ser discutida em sala de aula. Em outras palavras, que a experiência que vive não está contemplada no programa da disciplina de história oferecida na EJA. Mas não porque não trate da realidade que vive, haja vista o sentido consensual que ofereceu ao tempo presente, mas sim porque silencia seus interesses e não incorpora os seus valores.

Parece desapontado em perceber que a escolarização que não possuía, e que era apresentada como a responsável por boa parte das dificuldades que enfrentava, agora conquistada, não alterou sua condição no conjunto das relações sociais. Parece sentir-se humilhado com a indiferença dos professores diante as pressões de sua vida, os quais vão da condescendência absoluta ao desinteresse flagrante. Percebe que são tratados como desiguais, apesar da substituição deste termo pela noção da diferença, um giro linguístico promovido pelo Estado ao propor a política de Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, não abre mão de apostar na mudança, mesmo que isso possa custar a privação de algo que era apresentado inicialmente como um direito, mas que conta com todas as prescrições de benefícios. Como instigar a percepção de que o campo da história é uma trincheira aberta para a discussão das identificações e dissidências de classes expressas na tensão social?

A assimilação do diálogo proposto ficou indicada no texto de Emerson, mas, enquanto diálogo, contou ainda com as divisões do confronto de perspectivas valoradas por alguns de seus colegas. Outros estudantes resistem em abrir mão da apostila da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, uma espécie de compilado de livros didáticos propostos para o ensino regular. Talvez porque não desejam ser, novamente, excluídos da educação regular, pois que o Programa de Educação de Jovens e Adultos destina-se a escolarizar os excluídos dessa escolarização. Quem se atreveria a dizer que essa avaliação é incompreensiva? Nós não nos atrevemos.

Sabemos que a expectativa de acesso ao ensino superior, pensado como possibilidade de mobilidade social, e portador de um determinado sentido de distinção social, continua pressupondo deferência à memória dos “grandes homens”, tanto os do passado (“os que construíram a história”), quanto os do presente (“responsáveis pela democracia de nosso tempo”); assim como seus grandes feitos, todos cronologicamente organizados em uma profusão de manuais, assim como sofisticadamente elaborados, por muitos professores universitários, nas avaliações de acesso ao ensino superior.

Mas foi bom saber que Emerson teve coragem de escrever o seu nome no texto, mesmo que inseguro das conseqüências. Se não lhe inspiramos confiança, pelo menos discutimos os sentidos das condições de insegurança.

A relação que estabelecemos na turma I, no 1º ano do ensino médio na EJA, possibilitou a discussão da produção do conhecimento histórico, mas buscou, com isso, a discussão das identificações e dissidências de classes.

Sabemos que as questões aqui tratadas estão limitadas na formulação de apontamentos e, portanto, são mais complexas do que estão sugeridas. Contudo, pensamos que são reflexões que tratam problemáticas que sempre merecem atenção, mesmo que saibamos dos limites do que propomos.

Vivemos em uma sociedade democrática!? Então vamos discuti-la. O que significa morar, usar o transporte coletivo, ser atendido hospitalarmente quando estiver doente, ser julgado pelo judiciário, estudar, trabalhar? Se todos nós partilharmos a mesma sociedade, por que e como são construídas e estabelecidas as diferenças e as desigualdades?

Não queremos excluir o termo da diferença de nossos repertórios, pois não queremos tomar diferença como sinônimo de desigualdade. Acreditamos que não há enfrentamento de desigualdades que não passe pelo diálogo das diferenças legítimas dos sujeitos sociais. Mas também não podemos compactuar com a preservação da desigualdade a partir de uma suposta promoção da diferença (ARANTES NETO, 2000).

Partilhar relações não significa que todos os sujeitos as experienciem da mesma maneira. Mas viver as mesmas relações possibilita tanto constituir as diferenças e desigualdades que conhecemos, quanto colocá-las em questão. Podemos discutir experiências que expressam valores e interesses ausentados da história impressa nos materiais didáticos oficiais, jornais, projetos da Administração Municipal, das práticas onde a disputa por projetos sociais traduzem a violência do interesse pelo controle de classe.

Acreditamos que nossa atuação na escolarização de trabalhadores no ensino público pode ser um território de repercussão da movimentação social desses sujeitos e do campo de forças das relações sociais. Entendemos que o diálogo nesses territórios se constituem enquanto uma oportunidade de colocar em questão nossos valores, expectativas e interesses com o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARANTES NETO, Antônio Augusto. Desigualdade e diferença. In: _____. **Paisagens Paulistanas: transformações do espaço público**. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Imprensa Oficial, 2000. p.131-163.
- CUNHA, Maria Clementina Pereira. Nação, um lugar comum. In: MACIEL, L. A.; SIMÕES, J. A. (Orgs.) **Pátria amada esquartejada**. São Paulo: DPH/Imprensa Oficial do Estado, 1992, p.29-43.
- FONTANA, Josep. **História: análise do passado e projeto social**. Bauru: Edusc, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006.
- HOGGART, Richard. "Nós" e "eles". In: **As utilizações da cultura**. Aspectos da vida cultural da classe trabalhadora. Lisboa: Editora Presença, 1973. Vol.1, p.87-122.
- PINSK, Jaime. Nação e ensino de história no Brasil. In: PINSK, j. (Org.) **O ensino de história e a criação do fato**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 1994, p.11-22.
- PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 53-72, dez.1996.

THOMPSON, E. P. Algumas observações sobre classe e "falsa consciência". In: _____. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p. 269-281.

_____. Educação e experiência. In: _____. **Os Românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p.11-47.