

ANTONIO NEY TRAVASSOS DA SILVA

**OS EXCLUÍDOS DO ENSINO DE HISTÓRIA:
Por uma Historiografia Social da
Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
Julho / 2025





UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRÓPICO ÚMIDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

OS EXCLUÍDOS DO ENSINO DE HISTÓRIA:

Por uma Historiografia Social da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Antonio Ney Travassos da SILVA

Material de Defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), do Instituto de Estudos do Trópico Úmido (Ietu), *Campus* Xinguara, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), na Linha de Pesquisa *Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão*, como parte dos documentos a serem avaliados pelos professores que compõem a banca para conferir o título de Mestre.

XINGUARA – PA

2025



INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRÓPICO ÚMIDO



CENTRO DE ESTUDOS EM TEORIAS DA HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Centro de Biblioteca Universitária

S586e Silva, Antonio Ney Travassos da
Os excluídos do Ensino de História: por uma
Historiografia Social da Educação de Jovens e Adultos
(EJA) / Antonio Ney Travassos da Silva. – 2025.

Orientador(a): André Furtado.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Sul
e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Xinguara,
Instituto de Estudos do Trópico Úmido, Programa de Pós-
Graduação em Ensino de História, Xinguara, 2025.

1. Ensino de História. 3. Educação de Jovens e
Adultos (EJA). 4. História Social. 5. Amazônia. I.
Furtado, André, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 907

Gerada automaticamente pelo módulo Ficha Fácil, conforme os dados
fornecidos pelos(as) autores(as).

ANTONIO NEY TRAVASSOS DA SILVA

OS EXCLUÍDOS DO ENSINO DE HISTÓRIA:

Por uma Historiografia Social da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Defesa realizada em: **09 / 07 / 2025.**

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor André Furtado – Orientador e Presidente da Banca
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Professora Doutora Mariana Rodrigues Tavares – Arguidora Externa
Universidade Federal Fluminense

Professor Doutor Carlo Guimarães Monti – Arguidor Interno
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Professor Doutor Bruno Silva – Suplente Interno
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

XINGUARA, 2025

Dedico esta pesquisa aos meus pais, Felipe e Benedita, que, mesmos semianalfabetos, foram fundamentais para a minha caminhada até a conclusão da graduação. À minha esposa, Simoni, e aos meus filhos, Pedro e Luís, que me deram forças para continuar meus estudos em momentos difíceis nessa jornada de muitos desafios que representou o mestrado. Ao Professor Doutor André Furtado, que competentemente conseguiu me transmitir segurança e inspiração para construção desse trabalho. À Professora Doutora Isnara Pereira Ivo (in memoriam), que participou da Banca de Qualificação e foi essencial para nortear esta investigação. Sempre será lembrada pela sensibilidade com que observou as lacunas e orientou os caminhos para um melhor desenvolvimento da dissertação

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Felipe e Benedita, que continuam firmes me inspirando com suas experiências de vida, sempre estavam presentes quando necessitei em meus estudos e não somente do ponto de vista financeiro, mas, emocionalmente, quando as adversidades surgiam em minha caminhada como educando, desde a Educação Básica até a graduação.

À minha esposa, Simoni, que me incentivou a continuar estudando, mesmo depois de anos, e que estava presente como ombro amigo para enfrentar as adversidades que surgiam, estimulando-me a prosseguir e concluir esta jornada do mestrado.

Ao meu filho, Luís, que sempre me dizia que eu sou seu exemplo e que motivava a continuar. Assim como o Pedro, que foi imprescindível, pois me auxiliou nas ilustrações e designer necessários para a construção da dissertação.

Ao Professor Doutor André Furtado, que aceitou me orientar em um momento de desespero devido à inexistência de um substituto para a desistência do docente anterior, pois demonstrou paciência, sabedoria e, acima de tudo, competência para a caminhada e conclusão deste mestrado.

Aos Professores Doutores Carlo Guimarães Monti e Isnara Pereira Ivo pelas orientações que foram fundamentais para nortear a pesquisa. Eles contribuíram decisivamente para a construção deste trabalho.

Agradeço ainda à Professora Doutora Mariana Rodrigues Tavares pela gentileza em aceitar o convite para participar da banca de defesa.

À competência e profissionalismo dos Professores Doutores Bruno Silva e Daniel Brasil Justi, que coordenaram o Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Aos amigos do mestrado, pelo companheirismo e apoio nessa caminhada. Aos meus queridos educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente aqueles que aceitaram participar desta pesquisa, meu carinho e respeito por sua persistência. A luta de vocês, suas experiências de vida, garra, enfrentando as adversidades e nunca desistindo, inspiraram-me no desenvolvimento desta dissertação.

A consciência do seu lugar social-espacial é forte em suas identidades de trabalhadores. Chegam às escolas públicas e à EJA desses percursos não só espaciais, mas humanos-desumanos. Melhor, chegam com as possibilidades e limites que as relações de trabalho e os espaços do viver lhes permitem para construir suas autoimagens positivas

(Miguel Arroyo)

RESUMO

OS EXCLUÍDOS DO ENSINO DE HISTÓRIA:**Por uma Historiografia Social da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

O objetivo desta dissertação consiste em analisar os avanços e recuos das políticas públicas no tocante aos debates sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), junto às propostas que estão sendo e foram feitas para, realmente, inserir estes indivíduos no universo da alfabetização e da aprendizagem no país. Neste sentido, mobiliza debates historiográficos e educacionais relativos à matéria; utiliza dados municipais, estaduais regionais e federais para avaliar o estado da questão, com ênfase para as regiões Amazônica e Norte, em geral, e paraense, em particular; e finaliza com reflexões nas perspectivas teórico-metodológicas da História Social para, enfim, propor o Manual com sequências didáticas, no âmbito do Ensino de História, intitulado *(S)EJA... Protagonista da História!* Daí a sugestão alternativas pedagógicas que permitam aos educandos permanecerem na escola; a caracterização do percurso e do perfil dos docentes que atuam nesta modalidade; e o debate sobre as propostas curriculares destinadas à EJA.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação de Jovens e Adultos (EJA); História Social; Amazônia.

ABSTRACT

**THOSE EXCLUDED FROM HISTORY TEACHING:
Towards a Social Historiography of *Educação de Jovens e Adultos***

The aim of this dissertation is to analyze the advances and setbacks of public policies in relation to the debates on *Educação de Jovens e Adultos* (EJA), along with the proposals that are being made and have been made to actually include these individuals in the universe of literacy and learning in the country. In this sense, it mobilizes historiographical and educational debates on the subject; uses municipal, state, regional and federal data to assess the state of the issue, with an emphasis on the Amazon and Northern regions in general, and Pará in particular; and concludes with reflections on the theoretical-methodological perspectives of Social History to finally propose the Manual with didactic sequences, within the scope of History Teaching, entitled *(S)EJA... Protagonista da História!* It suggests pedagogical alternatives that allow students to stay in school; characterizes the path and profile of teachers who work in this modality; and reflects on the curricular proposals for the EJA.

Keywords: History Teaching; *Educação de Jovens e Adultos* (EJA); Social History; Amazon.

LISTA DE ABREVIATURAS

Base Nacional Comum Curricular – BNCC
Campanha de Educação de Adolescente e Adultos – Cea
Centro de Estudos em Teorias da História e Historiografias – Cethas
Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confitea
Congresso Nacional de Educação – Conae
Conselho Nacional de Educação – CNE
Constituição Federal – CF
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES
Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb
Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's
Educação de Jovens e Adultos – EJA
Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA
Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja
Fernando Henrique Cardoso – FHC
Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública – Fnedp
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – Fundef
Grupo Universitário de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos – Gueaja
Instituição de Ensino Superior – IES
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE
Instituto de Estudos do Trópico úmido – Ietu
Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep
Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Ldben / LDB
Ministério da Educação – MEC
Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral
Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – Mova
Movimento de Educação de Base – MEB
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco
Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN

Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE

Plano Nacional de Educação – PNE

Plano Nacional de Educação – PNL

Plano Nacional do Livro Didático – PNLD

Produto Interno Bruto – PIB

Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História – ProfHistória

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera

Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional – Proeja

Projeto Político Pedagógico – PPP

Seminário de Educação Brasileira – SEB

Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial – Senac

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai

Serviço Social da Indústria – Sesi

Serviço Social do Comércio – Sesc

Universidade Federal do Pará – UFPA

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1: Marcos legais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	27
Quadro 2: Analfabetismo na região Norte por idade e sexo.....	58
Quadro 3: Taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais (1996-2001).....	59
Gráfico 1: Matrículas de alunos na EJA (Pará, 2015-2019).....	61
Mapa 1: Proporção de pessoas em ocupações informais (2022).....	62
Gráfico 2: Matriculados na EJA por faixa etária e sexo (Pará, 2019).....	63
Gráfico 3: Comparativo de matrículas declaradas por dependência administrativa – Censo Escolar 2024.....	64
Gráfico 4: Comparativo de matriculas declaradas por dependência administrativa – Censo Escolar 2024.....	65
Imagem 1	91
Imagem 2	91
Imagem 3	92
Imagem 4	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – EM TEMPO DE APRENDER: Passado, presente e futuro da Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	21
1.1. Uma cronologia da EJA quando ainda não era: da Colônia à atualidade.....	21
1.2. Mundo adulto, vida de estudante: quem são os alunos da EJA?	31
1.3. O educador e sua prática aos moldes da EJA: desafios curriculares.....	38
CAPÍTULO 2 – CONHECIMENTO SOLIDÁRIO? Os números da EJA entre ataques que sofre e barreiras que enfrenta.....	47
2.1. A EJA, as leis que a enquadra e a realidade que a constrange.....	51
2.2. Uma escola para trabalhadores no coração da região amazônica.....	57
2.3. Fóruns, conferências, acordos e pressões de atores internacionais.....	67
CAPÍTULO 3 – ROMPER O SILÊNCIO: História Social, Micro-História, trabalhadore(a)s e Ensino de História na EJA.....	73
3.1. Da <i>História vista de cima</i> à <i>História vista de baixo</i> : breve debate.....	74
3.2. Entrar em cena e assumir o palco: donas de casa, operários, idosos.....	78
3.3. Os <i>passageiros da noite</i> devem se levantar contra a <i>educação bancária</i>	86
CONCLUSÃO.....	93
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE – (S)EJA... Protagonista da História!.....	101

INTRODUÇÃO

O longo trajeto que percorri do município onde resido e trabalho, São Miguel do Guamá, até Xinguara, para cursar o Mestrado Profissional em Ensino de História, somando cerca de 15 horas, permitiu-me fazer uma viagem interior, retornando até a minha juventude de estudante, quando eu dividia com meus colegas os conhecimentos que adquiria, entendendo que era possível também se apropriarem deles. Naqueles momentos havia conseguido notar que alguns conseguiam entendê-los, outros tinham mais dificuldades e, infelizmente, com o passar do tempo não continuaram seus estudos, dedicando-se a fixar o pé em outras atividades, como, por exemplo, as tarefas de mecânico, de pequenos empresários, de autônomos, uns se casaram, mudaram-se para diferentes cidades, enfim, seguiram suas vidas. A cada ladeira vencida representava os altos e baixos de nossas existências e, assim como foi comigo e meus colegas, tal como as dezenas de pontes pelas quais passei, igualmente alguns transitaram por elas e continuaram estudando. Outros resolveram não atravessar esse caminho, pois seguiram distintos rumos, não menos importantes, mas que lhes eram possíveis. Essa pequena história resume a realidade de muitos brasileiros.

Aqueles que continuaram suas formações são, hoje, meus colegas de profissão. A prática docente, ser professor, que muitos seguiram por falta de alternativa, enquanto que, para mim, entendia se tratar de um *métier* que poderia me oferecer uma condição melhor para continuar estudando. Tive provas disso e tentações, porque consegui ser aprovado em concurso para atuar como carteiro junto aos Correios, mas que nunca assumi porque pretendia me tornar professor, mesmo sabendo da realidade financeira dessa classe profissional que é pouco respeitada por nossos governantes. Ainda assim correspondia – e isso se mantém –, a uma atividade que sempre me fascinou, sendo que eu entendia poder ser nela um bom profissional.

Com efeito, em 1995, conclui o chamado 2º Grau (Ensino Médio), formando-me no Magistério e, nesse mesmo ano, pretendendo ampliar meus conhecimentos, inscrevi-me no vestibular da Universidade Federal do Pará (UFPA), para o Curso de Licenciatura em História. Logo, diante dos desafios que aparecem e devem serem enfrentados de acordo com suas dimensões, esse era enorme – principalmente para um jovem pobre, que não estudava cursinho e era desprovido de livros –, pois me perguntava: como superar tantas adversidades para ter sucesso, definir prioridades e me dedicar para atingir esse objetivo de conquistar uma vaga na UFPA? Foi aí que estudei muito, sozinho, relendo conteúdos das aulas, pesquisando na única biblioteca do município, em um tempo sem acesso à *internet* e a computadores, mesmo se

pensarmos em livros didáticos, que não chegavam nas escolas. Mas, apesar de tudo, estudei, estudei muito, conseguindo a tão sonhada aprovação para ingressar em uma Instituição de Ensino Superior (IES), sendo esta uma das maiores alegrias de minha vida, pois eu representava o único universitário da família e, com muita dificuldade financeira, tornei-me ainda o primeiro do meu núcleo familiar formado em um curso superior.

Nessa viagem ao passado encontramos, três anos depois, em 1998, mesmo antes de concluir o curso na UFPA, uma nova vitória: passei em um concurso em Nível Médio para Professor já que, naquela época, o Magistério permitia formação da carreira. Foi aí que iniciei a jornada da minha vida profissional como educador, lecionando em um barracão do meio rural de São Miguel do Guamá, chamado Santana do Urucuri, em duas turmas, 5ª e 6ª séries (hoje 6º e 7º anos) no qual, em virtude da carência de professores, assumi, além da disciplina de História, também as de Estudos Paraenses, Geografia e, acreditem, Educação Física.

Estava engatinhando na profissão, então, sempre me preocupei em desenvolvê-la da melhor forma possível, estudando muito para que meus alunos pudessem acessar, no mínimo, o conhecimento básico de suas respectivas séries. A atitude de procurar ampliar os conhecimentos sempre se caracterizou como minha prioridade maior. Contudo, durante um longo período profissional, em face de situações que fugiam ao meu controle, não foi possível realizar e ver concretizada a metade dos meus sonhos.

O tempo se constitui com um adversário quando você percebe que, ao procrastinar seus objetivos profissionais, já se passaram décadas, sendo este um dos meus arrependimentos. No entanto, é preciso dizer que eu aprendi a absorver essas contrariedades e busquei as transformar em algo positivo. Talvez, quando jovem, não teria as qualidades e experiências necessárias para desenvolver as produções acadêmicas que me são impostas no percurso da vida estudantil. Como ser humano temos que reelaborar ou tornar nossos fracassos, pequenas frustrações, arrependimentos em forças e disposições para superar os desafios que nos apresentam.

Por isso, aqui, transitarei rapidamente pelos meus percursos pessoais e profissionais, na sequência adentrarei em minhas experiências com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para, ao término, abordar o que pretendo em termos de pesquisa, a partir de minha inserção ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), *Campus Xinguara*.

Assim, quando iniciei a minha vida profissional na EJA, no ano 2000, em virtude da idade e inexperiência, pois acabara, praticamente, de concluir o Ensino Superior e, obviamente, estava com todo gás, muitas ideias, conhecimentos adquiridos na academia, eu ansiava por aplica-los em sala de aula. O problema foi que esse público correspondia a alunos que, diferente

daqueles primeiros educandos de cursos diurnos, estes estudantes traziam uma gama de vivências, muitos eram revoltados com sua condição social e familiar, abalados emocionalmente, outros pareciam que foram jogados de um avião sem paraquedas.

Foi quando percebi que todo arcabouço teórico-metodológico que entrei em contato na universidade não me havia preparado para lidar com essa realidade. Senti, naquele momento, sozinho, perdido e desesperado. Entendi que teria que me reinventar se desejasse continuar naquela profissão. E como a minha vida sempre me exigiu dar o meu melhor, ser o mais eficiente possível, pela primeira vez estava sem um norte, mas, ao mesmo tempo, compreendia que o medo do desconhecido era um desafio e, talvez, o maior que já tinha enfrentado. Eu tinha consciência que aqueles alunos estavam ali procurando uma luz, queriam ser visibilizados e era minha responsabilidade trazê-los ao espaço de socialização do (auto)conhecimento, como cidadãos dignos e respeitados, como merecem. Como chegaria a essas transformações dependeria de minha ação em procurar um caminho.

Dessa forma, comecei a procurar informações em livros, tais como os de autoria do educador Paulo Freire, indicado pela coordenação pedagógica, via orientações de meus colegas de profissão mais experientes, para começar a desenvolver estratégias metodológicas adequadas aos meus novos alunos. Aí fui ensinando e aprendendo com eles como desenvolver aulas para o seu crescimento e entendi que, mais importante do que assimilar nomes e datas de fatos e personagens, importa uma formação cidadã, dotando-os de autoestima para que estejam melhor preparados para os desafios da sociedade e saibam lutar por seus direitos.

Esses estudantes se tornaram presentes nos anos seguintes, dedicados à educação, com suas histórias de vidas fascinantes, alegres, triste, delicadas, em sua maioria, que aumentavam muito a minha responsabilidade não somente como educador, mas como sujeito responsável por assegurar a esses indivíduos caminhos menos tortuosos a partir dali. Ora, quantos alunos passaram por mim, sendo que muitos deles, infelizmente, não concluíram seus estudos, evadindo-se antes do término do ano letivo. E sempre me perguntei o que determinou tais interrupções: eu precisava entendê-los. Assim, para conseguir compreender esses jovens e adultos, tenho que ter sempre em mente que são sujeitos históricos, invariavelmente *excluídos* da História, no que tange aos seus direitos básicos como cidadãos.

Pensando nisso tudo – que constitui a minha *Justificativa* de investigação –, desenvolvi ao longo dos anos algumas estratégias metodológicas para conseguir entender seus anseios, angústias e medos, que agora, por meio deste trabalho de dissertação, pretendo compartilhar com outros colegas que atuam na área do Ensino de História, como fruto desta minha dissertação, desenvolvida a partir do momento que ingressei no ProfHistória em 2023.

Dito isso, a temática que irei me debruçar, portanto, remete às dificuldades que o profissional do ensino possui para desenvolver o processo de aprendizagem referente à área de conhecimento histórico em relação aos alunos da EJA na Amazônia, em geral, e no Pará, em particular. De saída, convém sublinhar que é de primordial importância conhecermos esses educandos, como por exemplo: sabermos quais as motivações e interesses desse público? O que provoca taxas elevadas de reprovações e evasão escolar? Qual o papel desempenhado pelo Estado quanto aos programas voltados para a educação desses jovens e/ou adultos? Assim, como entender a visão dos educadores no tocante às propostas de ensino dedicadas exclusivamente para esse grupo? Por fim, quais são as possibilidades metodológicas e curriculares para torná-lo adequado aos interesses e necessidades desses educandos? Eis, assim, o conjunto de interrogações que integram a minha *Problemática*.

Neste sentido, *Objetivo Geral* desta pesquisa busca analisar os avanços e recuos em relação ao debate sobre a EJA no Brasil, bem como as propostas que estão sendo e foram feitas para, realmente, inserir tal público em discussões acerca dos problemas da alfabetização e dos processos de ensino-aprendizagem no país e, em particular, na Amazônia e no Pará. Quanto aos *Específicos*, propõe-se: 1) refletir sobre alternativas que permitam ao educando não se evadir da escola; 2) caracterizar o percurso formativo dos docentes da área de História na EJA; 3) identificar se existe e até onde vai a formação continuada de professores nesta modalidade de ensino; 4) refletir acerca das propostas curriculares destinadas à EJA; & 5) contribuir com as metodologias de ensino voltadas para o público em apreço.

Assim, como discutir os conteúdos mais adequados a cada etapa de ensino e as estratégias metodológicas que despertem neles o interesse por História?

Dessa forma, ao atuar com este segmento, é preciso ter em mente que se pode construir uma História para que eles se envolvam e não desistam facilmente de estudar. Trata-se de encontrar algumas respostas a partir de conversas sobre o porquê das taxas altas de evasão escolar na EJA. Para isso, convém partir da História de cada indivíduo, suas memórias e entendimentos de mundo, de modo a avançar em uma aproximação deste com os conteúdos, promovendo interações e trocas de experiências entre os próprios alunos e o educador. Estas são algumas estratégias necessárias para o desenvolvimento de sua formação.

Deve-se compreender também que, quando a EJA se constitui em objeto de estudo, faz-se necessário incluir na discussão o tema da democratização do ensino, com o aumento do ingresso de mais jovens e adultos pobres na escola, até então invisíveis para o Estado, mas que, aos poucos, por pressões externas, como as da Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) ou as categorias e movimentos sociais que se engajaram para a inclusão nacional desses indivíduos nas escolas.

A *Metodologia* se desenvolveu a partir das atividades realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental São José Operário (PA), bem como por meio de análise bibliográfica / historiográfica sobre a matéria e ainda a inclusão, nos debates, dos documentos oficiais a respeito da EJA, como os dados do Ministério da Educação (MEC), do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Ldben), do Conselho Nacional de Educação (CNE) etc., além de atentar, mesmo que brevemente, ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Estas serão, portanto, as minhas *Fontes / Documentação*.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC também estará no horizonte desta investigação, ainda que ela não apresente definições muito específicas sobre a EJA, o que demonstra mais um exemplo de resistência das políticas educacionais para essa modalidade, visto que os educandos são jovens e adultos trabalhadores, desempregados, pais de famílias, que possuem uma experiência de vida profunda, de modo que era necessário a criação de um currículo apropriado para esses indivíduos. No entanto, o que se apresenta como compensação é o reconhecimento como parte do sistema educacional, com base na Ldben. Tal carência constitui um dos muitos problemas que provocam invisibilidades dos educandos, sua exclusão a um conhecimento adequado à sua condição diferenciada e, conseqüentemente, reflete em uma educação que destoa dos seus interesses, proporcionando evasões e desistência dos estudos. Vale dizer ainda que os estudantes da região Amazônica que atuo, em São Miguel do Guamá (PA), reflete o perfil em nível nacional, pois são indivíduos de bairros periféricos, que exercem funções com baixos salários ou subempregos, em sua maioria operários em fábricas de tijolos, já que há uma concentração grande de indústrias ceramistas na localidade, ou trabalham ainda como ajudantes em oficinais de motocicletas, além de exercerem, no caso das mulheres, profissões como as de empregadas domésticas.

Dessa forma, no primeiro Capítulo, intitulado *Em tempo de aprender: passado, presente e futuro da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, o estudo se debruça sobre uma certa cronologia, analisando de forma rápida a emergência de políticas educacionais direcionadas para esse público, desde o período Colonial, passando pelo Império e chegando na República (ainda que não existisse necessariamente tais questões em todos esses tempos), mas que foram construídas para herdarmos a configuração atual do referido nível de ensino. Para isso será necessário a contribuição de educadores, a exemplo de: Cláudia Regina de Paula e Marcia

Cristina Oliveira; Celso de Rui Beisiegel; e Vanilda Paiva, que discorreram sobre as diferentes propostas, os marcos legais, assim como os avanços e recuos da EJA no país. Aqui será possível conhecer um pouco quem são esses sujeitos, onde moram e o que desejam na sociedade brasileira tão excludente. Neste sentido, aparecem reflexões de Valdo Barcelos; Natalino Neves Silva; Leôncio Soares, Maria Amélia, Giovanetti e Nilma Lino Gomes etc., que desenvolveram trabalhos e parcerias para entendermos o perfil desses indivíduos, seus anseios e interesses.

Já no segundo Capítulo, denominado *Conhecimento solidário? Os números da EJA entre ataques que sofre e barreiras que enfrenta*, apresenta os principais dados e números sobre essa modalidade de ensino, complementando, quantitativamente, as avaliações qualitativas oriundas das referências bibliográficas do capítulo anterior. Ainda neste momento se desenvolve, ao término, uma explicação prévia do produto, anunciando-o, mas não sem antes adentrar em questões *Teórico-Metodológicas* que são objeto do seguinte.

Assim, finalmente, o terceiro Capítulo, intitulado *Romper o silêncio: História Social, Micro-História, trabalhadore(a)s e Ensino de História na EJA*, adentra nas balizas teóricas e das metodologias que fundamentam esta pesquisa e lhe fornecessem o argumento expresso no título geral do trabalho. Nele há uma discussão sobre os sujeitos que, historicamente, foram excluídos e invisibilizados na História. Daí porque se utiliza as reflexões de nomes ligados à chamada *History from below* (História vista de baixo), tais como: Richard Hoggart, Edward Palmer Thompson, Natalie Zemon Davis, Michelle Perrot, que destacam a busca pelo protagonismo dos que se achavam no anonimato, invisíveis, sem interlocutores que escutassem suas angústias e interesse em uma sociedade que desenvolveu sistemas excludentes, criando obstáculos cada vez mais intransponíveis, para o estabelecimento de um *status quo* que privilegia os interesses de uma minorias detentora do poderes político e econômico. Com efeito, a História Social destaca os homens e mulheres comuns, os *excluídos* por muito tempo da historiografia tradicional, que, no Brasil, ganham visibilidade em trabalhos ligados à História do Trabalho, como nos casos dos estudos de Cláudio Batalha, Antonio Luigi Negro e Flavio Gomes, por exemplo, bem como muitos outros antes deles. Suas perspectivas atentam para operários, mulheres, escravos que deixam de ficar às margens do tempo, propiciando a ampliação de temas e infinitas pautas que poderiam estar interligadas a situações mais amplas.

Refiro-me ainda a sujeitos que habitam a Amazônia, muitos dos quais vivem na zona rural, ou bairros periféricos dos municípios. São esses indivíduos que constituem o público da EJA e que desejam, por meio da Educação, serem reconhecidos como cidadãos. Por isso o Capítulo finaliza com a breve indicação da atividade pedagógica desenvolvida, a saber: o Manual Didático denominado *(S)EJA... Protagonista da História!* Espero que apreciem.

CAPÍTULO 1

EM TEMPO DE APRENDER:

Passado, presente e futuro da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O desafio que representa o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem levado a uma série de planos que buscam contribuir para a discussão de uma proposta formativa que, realmente, atenda aos interesses do público-alvo em tela. Isto independente da região na qual tais estudantes habitam no Brasil, pois o que importa salientar aqui é que eles possuem características socioeconômicas semelhantes, assim como anseios e angústias que, na maioria das vezes, são ignorados pelos gestores e educadores. Dessa forma, como afirma o pesquisador Valdo Barcelos,

O estado brasileiro vem se propondo reparar uma “dívida” para com os/as adultos/as que na infância e/ou adolescência tiveram que crescer e (para) sem poder frequentar uma sala de aula. No entanto, pouco tem investido para educar os educadores que atuariam no acolhimento, envolvimento e aprendizagem dos/as jovens que ainda acreditam que a escola tem algo significativo a oportunizar para suas vidas.¹

Portanto, face a essa constatação inicial, faz-se necessário produzirmos uma cronologia, ou seja: viabilizar a constituição histórica do país nos debates de programas governamentais voltados para a educação desses sujeitos à margem, jovens e adultos, que considere desde o chamado período Colonial, passando pela época Monárquica com destaque ao dito Império e chegando, igualmente, na pretensa República, ainda que de forma pontual, visando destacar alguns elementos do arco temporal em apreço. Isso porque é preciso entendermos como os dirigentes desse território, mais tarde, Estado brasileiro, compreenderam e discutiram ou não ações destinadas a essa parcela da população. Feito isso, passaremos à reflexão acerca da legislação e sobre quem são os educandos da EJA para finalizar com apontamentos sobre a possibilidade de um currículo específico para esse segmento.

1.1. Uma cronologia da EJA quando ainda não era: da Colônia à atualidade

A propósito da época colonial, desde a investida de europeus, sobretudo portugueses, em conquistar os povos nativos, muito já se disse acerca desse passado que se interpretou,

¹ BARCELOS, Valdo. *Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 9.

décadas a fio, como um processo de *aculturação*, sendo que, para essa finalidade a Coroa contou com a vinda, por exemplo, de vários grupos da Igreja Católica, como os Jesuítas. Dessa forma, a educação dos indígenas se baseava nos pressupostos da evangelização com intenções bem definidas por religiosos que aportavam nas terras do Novo Mundo. Ainda assim, segundo Cláudia Regina de Paula e Márcia Cristina de Oliveira,

Somente após quase meio século da descoberta do Brasil é que se iniciou a atividade educativa no país, com a chegada do Jesuítas, em 1549, voltada, fundamentalmente, para a cultura da população ameríndia, por intermédio do *Ratio Studiorum* que se baseava nos estudos clássicos. “Ao ministrarem aos índios, já adultos, as primeiras noções da religião católica, bem como da cultura ocidental”, como afirmava Fernando Azevedo (1971, p. 515), pode-se dizer que aí começava a educação de adultos no país.²

A educação no período colonial praticamente foi uma educação catequista, oferecida pelos jesuítas, que se caracterizava como um ensino baseado na gramática e na retórica, inspirado na educação da Idade Média, com forte viés religioso e, somente após a expulsão da Companhia de Jesus das possessões ultramarinas pelo Marquês de Pombal, que ocorreu uma mudança com a criação das aulas régias, mais rápidas e eficazes, mas que favoreceu uma elite com fins econômicos e políticos. Com isso, a maioria da população, incluindo os povos indígenas, foram excluídos do direito ao ensino, como afirma José Maria de Paiva e Roberto Valdés Puentes,³ sendo importante salientar que a denominação de Educação de Jovens e Adultos ocorrerá somente séculos depois, por óbvio, com a Ldben nº 5692/1971, quando se implanta, oficialmente, com uma estrutura curricular semelhantes aos utilizados com as turmas regulares de ensino diurnas.

Definitivamente, como se pode observar, durante grande parte da Era Colonial brasileira não ocorreu nenhuma preocupação mais incisiva para com a educação de jovens e adultos. Na realidade, esse assunto somente voltaria à pauta em discussões governamentais relativas ao início do período Monárquico, quando se instituiu, nos termos de Celso de Ruy Beisiegel, o Ato Adicional, no ano de 1834, na medida em que as diversas Províncias ensaiavam organizar seus sistemas escolares, fosse nos níveis primários e/ou secundários. É aí que aparece também algumas das iniciativas de educação para adolescentes, jovens e adultos.⁴

² PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina. *Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: Ibpx, 2011, p. 16.

³ PAIVA, José Maria de; PUENTES, Roberto Valdés. A proposta jesuítica de Educação – uma leitura das Constituições. *Comunicações*, São Paulo, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.unimep.br/jmpaiva/a-proposta-jesuistica-de-educacao.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2025.

⁴ Cf. BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber, 2004.

Duas décadas transcorreram até que, em 1854, surge a primeira escola noturna voltada para alfabetizar os trabalhadores, de acordo com Vanilda Paiva, sendo que, mais dois decênios depois, no ano de 1876, já existiam 117 educandários desse tipo dedicados aos estudos de indígenas, porém, tendo fracassado em virtude do índice de evasão elevado.⁵

Interessante atentar para esse momento, pois, após tal processo no qual se incluiu, legalmente, as referidas estruturas na História da Educação Brasileira, com normas voltadas para a instrução formal desses indivíduos na primeira metade do século XIX, na segunda parte do oitocentos surgiram várias outras regulamentações. Isso se deu em inúmeras Províncias que previam, por exemplo, a criação de escolas para a faixa etária (lembrando que a maioria variou de 15 a 21 anos). Com efeito, têm-se notícias, de acordo com Beisiegel, sobre a

lei do ensino baixada em 1871 na província do Grão-Pará [que] [...] [previa] a criação de uma escola noturna para adultos em cada uma dessas cidades e duas na capital desde que pudesse reunir na capital pelo menos 20 alunos por escolas e, nas outras cidades, pelo menos 10. Em 1873 funcionava ao todo, na província, 14 escolas noturnas [...]. / A reforma do ensino da província do Maranhão, de 21 de julho de 1870, propunha a criação de escolas noturnas para adultos.⁶

Ou mesmo mais tarde, em 1877, quando se fez alusão ao funcionamento de quatro escolas noturnas na Província do Amazonas etc. Percebe-se, com isso, que ocorreu uma abordagem da questão de forma bem incipiente, com um olhar voltado para esse público que, podemos dizer, parecia invisível até aquele momento, mas que se deu, basicamente, por iniciativa das províncias e municípios do Brasil. A bem da verdade, o que se vê, historicamente, é que pouco se fez para, realmente, incluir pessoas iletradas em programas de alfabetização. Mesmo porque apenas com a Constituição de 1824 é que se passou a prever a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos (art. 179), mas que na prática nada foi implementado,⁷ conforme apontam José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti.

Os resultados, portanto, não poderiam ser outros e, após as frustrações das primeiras escolas noturnas, por conta de incontáveis fatores e, entre eles, o despreparo técnico e pedagógico dos profissionais que atuavam nessas escolas para entender seus alunos, os parlamentares incluíram um texto na primeira Constituição da República, de 1891, estabelecendo que os Estados e Municípios seriam os responsáveis pela Educação Básica. Entretanto, nas palavras de Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro,

⁵ PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos* (v. 1). São Paulo: Loyola, 1973, p. 71.

⁶ BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber, 2004, p. 72.

⁷ Cf. ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. *Educação de Adultos: identidades, cenários e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2007.

Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente.⁸

Isso levou a uma permanente exclusão do ensino e, com os fracassos acumulados por decisões e medidas equivocadas sobre a política educacional, em todos os níveis, mas, em particular, de jovens e adultos, foi proporcionando uma repercussão pejorativa acerca do assunto, impulsionando movimentos em prol de iniciativas para modificar esse cenário desfavorável. Assim, os governos foram obrigados a modificar sua atitude em relação ao atendimento desses educandos e sujeitos. Vejam que a preocupação estava relacionada à imagem positiva do Estado e não com a situação educacional de jovens e adultos.

Contudo, tendo passado décadas de controvérsias, em 1934 foi criado o Plano Nacional de Educação estabelecendo que o Estado tinha o dever de ofertar o Ensino Primário integral, gratuito e de frequência obrigatória para essa parcela da população, como afirma Claudino Piletti.⁹ Iniciava-se um processo institucional com recursos e currículo para o entendimento da importância da educação, sobretudo, dos indivíduos maiores de idade no país (à época, 21 anos). Somente a partir de 1937 é que o governo passava a arcar com os compromissos legais de definir medidas para construir e manter o Ensino de Jovens e Adultos. Segundo Beisiegel

O ministro Gustavo Capanema esclarecia que a lei nº 378 possibilitaria a racionalização de serviços técnicos administrativos do ensino, a definição da ação própria e da ação supletiva do governo federal na educação e uma maior projeção das atividades do Ministério sobre todo o país.¹⁰

A partir dessa iniciativa governamental foi possível uma ampliação de cursos na modalidade supletiva, destinada aos jovens e adultos nas instituições escolares espalhadas pelo país, já que, até aquele momento, os ensinos provenientes das províncias / estado e municípios não foram suficientes para atender a demanda necessária de forma satisfatória. Nos termos de Paula e Oliveira,

Esse movimento mais sistemático de responsabilidade do Estado, aliado à criação de políticas mais efetivas, começou a ocorrer somente a partir da década de 1940, período em que também se observou o crescente processo de industrialização e reconfiguração política no Brasil. Nesse aspecto, tanto a primeira transição democrática vivida no

⁸ HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio./ago. 2000, p. 109.

⁹ Cf. PILETTI, Claudino. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ática, 1997.

¹⁰ BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber, 2004, p. 81.

país quanto o final da Segunda Guerra Mundial impactaram o campo conceitual educacional.¹¹

Com a crescente expansão industrial no Brasil começa a ocorrer uma mudança na relação do Estado com a educação de jovens e adultos, principalmente, em um cenário internacional no qual se discutira a relação de desenvolvimento e analfabetismo, e, portanto, debatia-se a necessidade de ampliação de mão-de-obra para atender à demanda que o mercado iria necessitar. Inicia-se, então, um movimento pela instrução formal desses sujeitos, como afirma Natalino Neves Silva. Seguindo suas investigações, sabe-se que a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (Cea) estendeu-se até princípios da década de 1960, tendo entrado em declínio na sequência, mas cujas experiências com grandes contingentes de brasileiros modificaram, no seu percurso, parte da visão preconceituosa em relação aos analfabetos, por exemplo, abrindo espaço para a emergência de uma nova concepção educacional. Ora,

entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960 surgiram vários movimentos de educação e cultura popular influenciados pelo movimento político histórico e social brasileiro a partir das ideias de Paulo Freire sobre o analfabetismo e ação alfabetizadora.¹²

Imbuído dessas agendas, muitos educadores iniciaram um movimento em todo território engajando a sociedade sobre a relevância de alfabetizar os jovens e os adultos que constituíam também a parcela da sociedade brasileira desfavorecida em termos dos demais direitos básicos, tais como: saúde e moradia, sendo que este processo pretendia ainda modificar o cenário, entendendo que somente com educação se poderia transformar a realidade da sociedade. Como dizia Paulo Freire,

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões.¹³

Então, ao ampliar essa discussão para atender esses indivíduos esquecidos pela políticas educacionais, o Estado e os grupos de educadores entenderam, obviamente cada um à sua

¹¹ PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina. *Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 17.

¹² SILVA, Natalino Neves. *Juventude negra na EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza, 2010, p. 53.

¹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 22.

maneira, a necessidade de formação de mão-de-obra qualificada que o mercado, interno e externo, de um lado, e que o ato de alfabetizar poderia ser entendido como um caminho para conscientizar. Contudo, mesmo com esses avanços, para Ana Paula Abreu Moura,

A Constituição da EJA [Educação de Jovens e Adultos] no cenário educacional brasileiro está fortemente marcada por uma concepção compensatória, que se caracteriza por seu caráter ali gerado e de suplência. Se fizermos um corte temporal, tendo como marco a década de 1940, quando se iniciam as grandes campanhas de alfabetização de jovens e adultos no Brasil, veremos que ao longo das décadas posteriores as iniciativas voltadas para a EJA, basicamente, obedecem a mesmo formato: baixo custo, curto tempo para apresentação de resultados e a participação do voluntariado.¹⁴

Na segunda metade do século XX, de acordo com um cenário politicamente favorável, surgiram movimentos em defesa de uma educação mais democrática e inclusiva, fortemente marcadas pelas teses freireanas. Assim, a Ceea se estendeu até princípios da década de 1960, quando entrou em declínio devido à mudança na cena política nacional. Isso porque, com o início do Regime ditatorial Civil-Militar no país, a partir do Golpe de 1964, o Programa Curricular Educacional do Brasil que, no decênio anterior, havia florescido sob os argumentos de Freire, entendido como *educação libertadora*, vista, segundo Moacir Gadotti, como “conscientização”,¹⁵ sofreu uma grande metamorfose provocada pela ideologia dominante presente no recém-criado Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

Para Beisiegel, no discurso oficial se tratava de uma proposta permanente de alfabetização e “semiprofissionalização” de adolescentes / jovens e adultos, durável enquanto persistisse as elevadas taxas de analfabetismo observadas no país.¹⁶ Porém o Mobral foi concebido como um sistema que visava, basicamente, controlar a população (sobretudo a rural), conforme aponta Gadotti.¹⁷

Compreende-se que, para a Ditadura, uma educação que se caracterizava como *libertadora*, que possibilitasse pensar sua realidade, como indivíduo consciente e que enxergasse a verdadeira face de um governo opressor, comprometeria seus interesses de impor suas propostas / tentativa de manipulação das massas e de domínio na sociedade, então, fazia-

¹⁴ MOURA, Ana Paula Abreu. Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. In: SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: em debate*. Jundiaí: Paco, 2017, p. 119-120.

¹⁵ GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (orgs.). *Educação de Adultos: identidades, cenários e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 42.

¹⁶ Cf. BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber, 2004.

¹⁷ GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (orgs.). *Educação de Adultos: identidades, cenários e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 43.

se necessário, para o governo autoritário, desenvolver um modelo que fosse contrário ao freireano. Daí porque se criou um formato que legitimasse o regime, assim surgindo o Mobral para atender essa demanda e atenuar a pressão externa pelo aumento de alfabetização no país. Foi por conta disso que, nos termos de Vera Capucho,

Os avanços materializados em políticas no início dos anos 1960 foram tolhidos e sufocados pela ditadura militar (1964 a 1985), sendo a década de 1980 expressivamente relevante por marcar a ruptura com o modelo educacional e dar visibilidade às iniciativas que se efetivaram na esfera da resistência popular, das instituições da sociedade civil e de algumas instituições governamentais.¹⁸

Desde a década de 80, a partir da elaboração da Constituição de 1988, desenvolveram-se estudos voltados para a compreensão da modalidade de ensino dos jovens e adultos com métodos para manter esses discentes na escola. Segundo Gadotti, uma preocupação que aumentava, principalmente após dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), correspondia ao aumento do número de analfabetos no mundo, pois estes eram

742 milhões em 1970, 814 milhões em 1980 e 884 milhões em 1990. O Brasil engrossa[va] essa estatística com uma gorda contribuição: ainda que a taxa de analfabetismo (em sentido restrito) tenha caído de 26% (1980) para 18,8% (1989), o número de analfabetos (com 15 ou mais anos de idade) aumentou de 1983 até hoje, [saindo] de 17.204.041 para 17.587.580 (IBGE, 1988).¹⁹

Então, para enfrentar esses problemas e organizar melhor as principais contribuições do período contemporâneo, destacamos no Quadro 1 a seguir alguns marcos sobre a política no Brasil voltada para educação de Jovens e Adultos:

Quadro 1: Marcos legais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil²⁰

DOCUMENTOS	CARACTERÍSTICAS
Constituição Federal de 1988 (CF / 1988)	Ao afirmar que “A educação é direito de todos e dever do estado e da Família”, a carta Magna estabelece o ensino fundamental

¹⁸ CAPUCHO, Vera. *Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 57.

¹⁹ GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (orgs.). *Educação de Adultos: identidades, cenários e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 46.

²⁰ Quadro elaborado e adaptado com base em várias referências, mas, principalmente, na seguinte: PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina. *Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: Ibpx, 2011.

	obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069, de 1990)	O Art. 57 ressalta que “o Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes <i>excluídos</i> do ensino fundamental obrigatório” [grifo meu].
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben, Lei nº 9.394, de 1996)	Reafirma os preceitos da CF / 1988, além de reconhecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de integração ao sistema regular de ensino a esses cidadãos, garantindo a sua especificidade quanto ao atendimento a ser oferecido.
Parecer nº 5, de 1997, do Conselho Nacional de Educação (CNE)	Aborda a questão da EJA e do “ensino Supletivo”, definindo os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames, estabelecendo as competências dos sistemas educacionais e explicitando as possibilidades de certificação.
Plano Nacional de Educação (PNL, Lei nº 172, de 2001)	Destaca os objetivos e metas para as diferentes etapas e modalidades do sistema de ensino, assim como para aspectos relacionados à valorização e formação profissionais e ao financiamento da educação. Estabelece a década da alfabetização, assim como o desafio de erradicação do analfabetismo no país.
Plano de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, Lei nº 11.494, de 2007)	É um fundo de natureza contábil, cuja implantação foi iniciada em 1º de janeiro de 2007, que prevê o atendimento de todo o universo de alunos da educação básica pública presencial.
Alteração no regimento do Sistema S, em 05 de novembro de 2008 (Senai, Sesi, Senac e Sesc, respectivamente Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Serviço Social da Indústria; Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial; e Serviço Social do Comércio)	Amplia a gratuidade e o número de vagas em cursos técnicos de formação inicial e continuada destinados a alunos e trabalhadores de baixa renda, empregados ou desempregado, em todo o país.

Considerado o exposto, alguns pontos devemos sublinhar como os mais relevantes sobre esses marcos legais acerca das medidas voltadas para a EJA, no que diz respeito, por exemplo,

à Ldben, que se constitui como um avanço em comparação às políticas educacionais de anos anteriores. Em particular se atentarmos para o período do Regime ditatorial Civil-Militar que vigorou no país, quando pouco ou nada se discutiu sobre um sistema de ensino inclusivo que despertasse nos educandos da EJA o interesse, realmente, por frequentarem a escola e se sentirem representados através de currículos e discussões que ocorriam, envolvendo professor e aluno. Como afirma Neves Silva,

Uma leitura atenta da LDB, 9.394 / 96, revela o caráter flexível atribuído à EJA, que mesmo sendo considerada como pertencente à Educação Básica, tem um tratamento insuficiente, expressando a lógica dominante que seguindo os padrões que regem, no Brasil, as políticas públicas, pauta as ações no campo educacional estritamente pela relação custo / benefício.²¹

Outro ponto meritório de ênfase é que, mesmo se a EJA adquirisse idêntica importância legal conferida às modalidades da chamada Educação Regular, ou seja, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, a partir da substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ocorrido em 2007, com investimentos, ainda assim o currículo proposto teve um caráter geral. Nas palavras de Capucho,

A igualdade formal a qual, ao longo do século XX, forjou o consenso na sociedade brasileira em torno do direito à educação para todos(as), o fez atrelado ao ideário da promoção do progresso material e moral da nação e no marco do respeito aos deveres e direitos para com a pátria e não pela defesa do acesso igualitário ao conhecimento.²²

Com efeito, a história das políticas educacionais para a EJA, no Brasil, demonstra que ela foi bem lenta, pois o entendimento que o Estado teve sobre esse setor da educação era precário, ainda que, ultimamente, tenha alcançado certa relevância com a ampliação de medidas e esforços de vários profissionais que defenderam ações concretas.

Isso se deu, por exemplo, mediante a realização de diversas conferências em todo o território brasileiro sobre como criar as condições, não somente metodológicas, mas, principalmente, financeiras para permitir que tais educandos diferenciados sejam atraídos para a escola e nela permaneçam até concluir os estudos. Conforme aponta Miguel Arroyo,

²¹ EUGÊNIO *apud* SILVA, Natalino Neves. *Juventude negra na EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza, 2010, p. 57.

²² CAPUCHO, Vera. *Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 26.

Defender que os direitos dos jovens e adultos à educação sejam garantidos como um direito público significa entender que suas vidas são demasiado imprevisíveis, exigindo uma redefinição da rigidez do sistema público de educação. Essa rigidez foi consolidada quando o sistema escolar estava distante de ter como preocupação a garantia do direito à educação dos setores populares. Para estes, essa rigidez é excludente. Nega seus direitos. Dificilmente construiremos formas públicas da garantia do direito à educação dos jovens e adultos populares sem termos coragem de rever a rigidez de nosso sistema escolar, se não investirmos em torná-lo realmente público.²³

Nas últimas décadas ocorreram encontros nacionais e internacionais em que se discutia os desafios para a democratização do ensino. Na pauta estava o enfrentamento dessas barreiras para a construção de um sistema educacional efetivo voltado para jovens e adultos que não se incluíam nas turmas regulares de ensino ou estavam bastante tempo longe das salas de aula. Tal preocupação também era compartilhada pela Unesco, antes citada, que se comprometeu em exigir o compromisso do governo para enfrentar e diminuir as desigualdades educacionais quanto à inclusão dos sujeitos em tela, como foi o caso do evento voltado para esse debate que ocorreu, no formato de conferência, em Belém (PA), capital paraense. Conforme Paula e Oliveira, tratava-se da

sexta Confitea (Conferência Internacional de Educação de Adultos – 2009), que resultou na publicação do documento “Marco de Ação em Belém”. Este documento frisou que a aprendizagem ao longo da vida constitui “uma filosofia, um marco conceitual é um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento”.²⁴

Esse compromisso deveria ser assumido pelo governo em prol de uma educação que incluía esses jovens e adultos ao invés de excluí-los, como vinha ocorrendo até aquele momento no cenário nacional. Isso porque se entendia que um dos aspectos fundamentais para que o indivíduo conseguisse ter uma vida digna e saudável perpassava pelo acesso mais humanizado à educação, entendendo esta enquanto uma *pedagogia humanista e libertadora*, para lembrarmos os termos de Paulo Freire.²⁵ Esta precisa garantir aos estudantes o direito pleno a uma educação que transforme suas realidades.

²³ ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidades públicas. In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 47.

²⁴ Unesco *apud* PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina. *Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: Ibepex, 2011, p. 10-11.

²⁵ Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Atualmente existem vários programas em nível federal, estadual e municipal voltados para o atendimento prioritários da EJA que buscam atender ao Decreto nº 5.840, de 2006, mencionado por Paula e Oliveira, como

São os casos, por exemplo, do Programa de Alfabetização e Inclusão – PAI, do governo do Estado de São Paulo (gestão 2002-2006); do Movimento de Alfabetização de Jovens Adultos – Mova, iniciativas de entidades da sociedade civil organizada, geralmente em parcerias firmadas com o poder público; [...]. / O Governo Federal ainda unificou seis programas dirigidos aos jovens – *A Gente Jovem*, *Pró Jovem*, *Saberes da Terra*, *Consórcio Social da Juventude*, *Juventude Cidadã* e *Escola de Fábrica* – em um único programa denominado *Projovem* [Programa Nacional de Inclusão de Jovens] [...]. / Com o objetivo de atender a essa crescente demanda por educação, emprego e qualificação profissional, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens Adultos – Proeja [Programa Nacional de Integração da Educação Profissional].²⁶

1.2. Mundo adulto, vida de estudante: quem são os alunos da EJA?

Quando se discute políticas educacionais para atender um grupo específico, no caso os jovens e adultos brasileiros, deve-se perguntar qual é esse público-alvo? O que desejam? Onde e como vivem? Porém sempre considerando que eles não são números e sim pessoas que possuem sentimentos, emoções e, portanto, ao irem para sala de aula, pretendem que sua situação social se modifique, sejam reconhecidos como cidadãos que possuem direitos. Mas, afinal de contas, quem são eles?

Para Arroyo,

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas. Tenta reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização.²⁷

Então, desde a década de 1960, quando se discutia mais seriamente a presença de uma modalidade de ensino destinada à população adulta – ainda que tais políticas tenham, depois, sofrido revezes –, pode-se dizer que tal carência de dava em um cenário no qual esse grupo era considerado esquecido pelo governo. Seguindo a reflexão de Beisiegel,

²⁶ PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina. *Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: Ibpx, 2011, p. 31-33.

²⁷ ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidades públicas. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 29.

Na verdade, um esforço de educação popular realizado no âmbito da Campanha visava a “recuperação de grandes massas da população que viviam praticamente à margem da vida nacional”: era necessário educar o adulto, antes de tudo, para que esse “marginalismo” desaparecesse e o país pudesse ser mais homogêneo, mais coeso e mais solidário – e para que cada homem ou mulher, melhor pudesse ajustar-se à vida social e às preocupações do bem-estar e do progresso social.²⁸

Então esses jovens e adultos constituíam e ainda constituem uma parcela majoritária da população que não teve acesso às políticas públicas governamentais, morando em periferias, onde não chega saneamento básico, hospitais, segurança enfim, escolas, e esta, quando existe, está invariavelmente deteriorada. Portanto, tais indivíduos se sentem abandonados pelo Estado que, há muito tempo, os ignora, aparecendo apenas quando das campanhas eleitorais, prometendo melhorias e, uma vez eleitos, sofrem de “amnésia” em relação aos compromissos assumidos, às palavras dadas à comunidade. Muitos desses educandos são trabalhadores ou trabalhadoras, em sua maioria atuando na informalidade e, igualmente por isso, ainda sentem que a educação poderá abrir portas até então fechadas em suas vidas. Para Jaqueline Ventura,

Os Educandos da EJA trazem a marca da sociedade dividida em classes. É claramente perceptível que seus estudantes possuem significativa experiência de vida em relação com o mundo do trabalho. Estes apresentam [em] comum nas suas histórias de vida o fato de que cursam a EJA porque as condições socioeconômicas nas quais se encontravam na infância e na adolescência os impediram de estudar.²⁹

Assim, como trabalhadores, eles possuem experiências relativas à ligação na sociedade entre educação *versus* emprego e que, enquanto estiverem em um baixo grau de instrução e conhecimento formal, ou mesmo pelo fato de comporem o grupo de analfabetos, não conseguirão posições laborais mais dignas que lhes permitam ter uma vida melhor, confortável ou que consigam atender a todas às suas necessidades.

Da mesma forma, eles sabem que o mercado é extremamente competitivo e que, muitas vezes, conseguem melhores postos aqueles que possuem maiores capacidades no sentido de qualificações profissionais. Não por outros motivos, tal segmento espera que, ao adquirirem formações, ainda que tardias na idade escolar regular, poderão, ao menos em tese, reunir condições de competir e se inserir com maior eficácia no mercado formal. Todavia, de acordo com Ventura,

²⁸ BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber, 2004, p. 105-106.

²⁹ VENTURA, Jaqueline. As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: em debate*. Jundiaí: Paco, 2017, p. 155.

para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer em sua forma mais ampla (como um princípio educativo) em sua educação mais completa (formação humana em todas as suas dimensões, [...] e não como simples operacionalidade), sob a forma de resposta à necessidade de treinamento e adaptação dos homens para o mercado de trabalho.³⁰

Nas últimas décadas tem se observado um aumento de matrículas de jovens nas escolas do Brasil, contudo, talvez preocupantemente, o que os números também mostram é que uma parcela desses estudantes está cursando a EJA, dados que já superam, aliás, a quantidade de adultos em sala de aula nessa modalidade de ensino. Isso acende os alertas porque significa que são os jovens que estão a anos reprovando nas séries de origem do sistema regular, de modo que o Estado é obrigado a ter um olhar diferenciado para esse segmento dos educandos, estimulando e criando as condições para que consigam seguir e concluir os estudos. Conforme sublinha Geraldo Magela Pereira Leão,

Segundo dados do IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística], em 2000, o Brasil tinha 34,1 Milhões de pessoas entre 15 e 24 anos. Em geral, os estudos indicam um aumento das oportunidades educacionais para esses jovens em relação às gerações passadas. Houve um crescimento em termos de acesso e de anos de escolaridade, tendência observada desde meados da década de 90 e confirmada por estudos mais recentes. Embora isso possa nos induzir ao certo otimismo, permanece ainda várias distorções que nos fazem desconfiar de uma real democratização da educação no Brasil. Quando olhamos a relação idade-série, muitos jovens que já deveriam ter concluído o Ensino Fundamental e o Ensino Médio ainda estavam estudando. Além disso, permanecem altas as taxas do analfabetismo funcional, particularmente na região Norte e Nordeste do Brasil. Essas distorções são ainda mais acentuadas quando as diferenças por cor ou sexo são consideradas.³¹

São jovens pobres, desestimulados e com baixa autoestima que encontram na escola um amparo para mudar seu *status quo*, por isso que não se pode negá-los esse acesso ou criar rótulos depreciativos, caracterizando-os como: violentos, malcriados, insubordinados, uma vez que essa postura pode se tornar uma barreira para a relação saudável entre a escola e a juventude quando nos referimos à modalidade da EJA. Neves Silva enfatiza que,

Na mesma direção, Carmen Brunel (2004) aponta que a presença de jovens inseridos na modalidade de ensino da EJA altera o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam esses espaços. A autora nos diz ainda que precisamos repensar o espaço escolar e dessa maneira agirmos para mudar aquilo que

³⁰ VENTURA, Jaqueline. As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: em debate*. Jundiaí: Paco, 2017, p. 161.

³¹ LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de juventude e educação de Jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 70.

não serve mais, que não acrescenta muito e trabalharmos na construção de novas relações entre os sujeitos que ocupam este espaço.³²

Como se vê, torna-se um desafio para os educadores e o Estado entender esses sujeitos e suas necessidades, sendo que as pesquisas educacionais têm demonstrado um crescimento acentuado da presença deles nessa modalidade de ensino, como já foi dito, de modo que convém, primeiro, encontrar os motivos que estão provocando tal aumento – porque os jovens estão ainda, nos seus 15 a 19 anos, no Ensino Fundamental e não estudando para adentrar no ensino superior, conforme tem apontado as pesquisas sobre a distorção idade / série?

Ora, encontrar soluções para promover o acesso e a permanência daqueles que desejam estudar não tem sido uma tarefa fácil ou um caminho sem obstáculos. De acordo com Juarez Tarcísio Dayrrell,

As experiências escolares desses jovens são diferenciadas. Alguns deles foram *excluídos* da escola nos mais variados estágios, a maioria antes de completar o Ensino Fundamental, e outros no Ensino Médio, sendo possível perceber que os significados que atribui a essa experiência são bem diversos, variando desde a indiferença – a escola lhes parece uma instituição distante e pouco significativa – até a frequência escolar carregada de sentido negativo, contribuindo para reproduzi-los na condição de subalternos.³³

Considerando que encontramos a presença maior desses indivíduos na EJA, é relevante e necessário desenvolver estratégias metodológicas que despertem nesses sujeitos suas habilidades e criatividade, permitindo-lhes encontrar e entender seus mundos, podendo demonstrar seus verdadeiros “eus” que, na maioria das vezes, possuem qualidades que foram camufladas pelas atitudes rebeldes e a discriminação por não terem estudado na idade regular. Daí porque, segundo Silviane Júlia Fernandes,

Apesar de não possuir registro de que a escolha de aluno representante de turma tenha relação com alguma obrigação legal específica, quero destacar que muitas escolas públicas cariocas promovem essa prática entre os estudantes. [...] cada turma escolhe um aluno representante que, ao longo do ano, além de levar as demandas coletivas às autoridades e de representá-los nas negociações e reivindicações frente às mesmas, encarrega-se de conduzir o processo de organização da turma para participar de diversos eventos promovidos pela escola que somam pontos não apenas para turma, mas ajuda a compor o boletim escolar da diferente em matérias escolares.³⁴

³² SILVA, Natalino Neves. *Juventude negra na EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza, 2010, p. 68.

³³ DAYRRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 67 [grifo meu].

³⁴ FERNANDES, Silviane Júlia. Entre a gestão e o currículo: aprendendo a ser representante de turma na Educação de Jovens e Adultos. In: SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: em debate*. Jundiaí: Paco, 2017, p. 108.

Assim, esses alunos promovidos a estudantes da EJA devem ser encorajados a participarem das discussões que envolvem a instituição escolar, tornando-se protagonistas e responsáveis pelo bom andamento da escola em todos os sentidos, desde a sala de aula, com presença ativa, bem como nas atividades pedagógicas e reuniões. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades para esses estudantes permanecerem e concluírem seus estudos. Por esses motivos que, para Valdo Barcelos,

Convivência tem aqui o sentido dado a esta expressão pelo educador Paulo Freire, quando este enfatiza a importância de se criarem espaços pedagógicos de aprendizagem numa perspectiva de amorosidade, de acolhimento, de diálogo com o outro, enfim, do reconhecimento de que o outro não é um inimigo em potencial, mas, sim, um possível parceiro. [...] / Uma das condições necessárias para que este reconhecimento do outro legítimo e um potencial parceiro aconteça é que esta conversa na convivência se estabeleça é, para Maturana, a necessidade escuta do outro. Esta escuta precisa dar-se levando em consideração o entrelaçamento das emoções e atitudes deste outro no fluir do seu viver cotidiano, para, com isto, abrirem-se espaços para romper-se com o longo processo de silenciamento que foi imposto a grande parcela da população.³⁵

Além de ser um ensino diferenciado do ensino regular, a EJA ainda possui uma heterogeneidade em relação ao seu público – como já é evidenciado pela sigla e temos falado tanto aqui –, que produz um desafio para os educadores em promoverem estratégias para desenvolver o processo ensino-aprendizagem efetivo. Por isso que muitos congressos e conferências, durante décadas passadas, foram promovidas para melhor compreender essa modalidade de ensino e suas particularidades. A ideia consistia em, diante do reconhecimento dos indivíduos que cursam a EJA, cada espaço formativo pudesse, realmente, incluir tais alunos que, de acordo com a Constituição de 1988, ou seja, tomando a Educação como um direito de todos e, portanto, o Estado deve sim criar condições para a entrada, permanência e conclusão dos estudos por parte desses sujeitos. Acompanhando Paula e Oliveira, sabemos que

A diversidade de sujeitos na EJA é uma característica central e altamente definidora dos objetivos políticos pedagógicos que os programas pretendem alcançar com diferentes grupos e comunidades. Essa diversidade se constitui segundo distintas características que se desdobram e principalmente em diferentes interesses, busca e vocações. A diversidade pode ser: etária (adolescentes, jovens, adultos, idosos); de gênero (homens, mulheres); étnica (negros, mestiços, indígenas, brancos); cultural (agricultores, pescadores, artesãos e operários). Essa diversificação costuma revelar uma incidência diferenciada do analfabetismo, e, na mesma medida, demandar estratégias de ação segmentadas.³⁶

³⁵ BARCELOS, Valdo. *Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 43-44.

³⁶ PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina. *Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 50.

A EJA inclui, cada vez mais, a participação feminina no quadro discente, fenômeno crescente, principalmente porque as mulheres vêm ampliando seu espaço na sociedade, adquirindo emprego e mantendo o sustento dos filhos solteiras. Dessa forma, tiveram que abandonar o estudo na idade regular e a EJA, assim, tornar-se uma alternativa para esse alunado continuar seus estudos e, com ele, conseguir melhorias financeiras por meio do alcance de empregos formais. Segundo dados do IBGE,

Em 2010, o Brasil tinha 86,3 milhões de mulheres que representavam boa parte da força de trabalho no país, acumulavam tarefas e passaram a chefiar um maior número de domicílios. O aumento da chefia entre as mulheres refletiu diretamente no rendimento familiar, cuja contribuição feminina cresceu quase 56% no último Censo. Na comparação com os homens, as mulheres chefiavam domicílios com melhores condições de saneamento básico; eram mais escolarizadas; viviam mais e representavam a maior parcela entre a população idosa no país.³⁷

Dessa forma, como se vê, as mulheres vem ocupando ambientes antes somente integrados por homens, visto que, se olharmos historicamente para o Brasil perceberemos que um país de características patriarcais, que relega(va) os papéis femininos como apenas voltado para cuidar dos afazeres domésticos, as conquistas foram construídas com muita luta e persistência. É nesse sentido que o mercado de trabalho passa a ser, reconhecidamente, um local no qual as desigualdades são reveladas e potencializadas, sobretudo em relação à questão de gênero. São muitas batalhas, com sucessos e fracassos, mas que, aos poucos, com avanço das discussões sobre a participação e a importância feminina como um todo no país, esses espaços preconceituosos vão se abrindo e se diversificando lentamente.

A presença da mulher na educação, do ponto de vista histórico, seguiu as mesmas regras estabelecidas pela sociedade, que seria uma educação para os afazeres domésticos e a maternidade, sendo que seu grau de instrução, segundo Caroline Fockink Ritt, era considerado suficiente quando poderia “ler com propriedade seu livro de orações e sab[ia] como escrever a receita de geleia de goiaba; mais do que isso põe [poria] o lar em perigo”.³⁸ Afinal de contas, apenas uma pequena parcela social, no caso a rica, a elite, os abastados, teriam, por essa lógica, direito total à educação. Somente no século XX que, após muitas lutas – a nível nacional e

³⁷ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas. 2010. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado>. Acesso em: 28 jun. 2023.

³⁸ RITT, Caroline Fockink. A conquista da educação pelas mulheres na história do Brasil, a violência doméstica praticada contra a mulher e a aplicação do art. 41 da Lei Maria da Penha, para a punição do agressor da violência de gênero. *Revista do Curso de Direito da FSG*, Caxias do Sul, v. 6, n. 12, p. 41-53, jul./dez., 2012, p. 44. Disponível em: <<http://ojs.fsg.br/index.php/direito/article/viewFile/357/331>>. Acesso em: 30 de jun. 2023.

internacional – e levando em consideração as transformações econômicas e sociais, que exigiram uma presença maior da mulher no mercado de trabalho, é que começaram a surgir vozes responsáveis por defender a ampliação do ensino formal a todos os setores da sociedade e também uma educação mais ampla que permitisse a inserção em variadas atividades econômicas que então se desenvolviam.

Assim, a partir da Constituição de 1988, no Brasil se garantiu o tratamento igualitário a todos os cidadãos, de acordo com o Art. 5º, inciso I, no qual se estabelece que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”.³⁹ Essa redação explícita foi decisiva e fundamental para a inclusão de vez das mulheres na educação, conseguindo aos poucos superar os homens em quantidade em vários cursos universitários.

Em relação à EJA, sem dúvida ocorreu um fenômeno semelhante, pois o número de mulheres em sala de aula nessa modalidade se ampliou, demonstrando que as mesmas não estavam satisfeitas com apenas serem alfabetizadas e, agora, tinham mais armas para lutar por um espaço na sociedade, desejar e conquistar um emprego, terem suas vozes ecoadas na sociedade. Segundo dados do IBGE,

Em todas as Grandes regiões, as mulheres apresentaram média maiores de estudo. Em 2014, as mulheres tinham 8,0 anos e, os homens, 7,5 de estudo. As maiores diferenças são apontadas na Região Norte, 7,6 anos para as mulheres e 6,8 anos para os homens; e na Região Nordeste, com 7,0 anos para as mulheres e 6,2 anos para os homens. A menor diferença foi encontrada na Região Sudeste, com 8,5 anos para as mulheres e 8,3 anos para os homens.⁴⁰

Os dados demonstram que a mulher está ficando mais tempo em sala de aula e a consequência disso é um número crescente de profissionais do sexo feminino com formação superior e, obviamente, disputando com os homens os mesmos espaços no mercado de trabalho. Tais indicadores são importantes para entendermos que muitas dessas mulheres possuem filhos ainda na fase de adolescentes e são obrigadas, pela condição social, a levar a chamada dupla ou até tripla jornada de trabalho. Isso porque, na maioria das vezes, são oriundas de famílias humildes que, durante o dia, estão no mercado informal ou são trabalhadoras domésticas, sendo que muitas, infelizmente, vivem apenas dos programas governamentais como Bolsa Família. Assim, em virtude dessa situação, para não abandonarem por completo os estudos regulares,

³⁹ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988, p. 1.

⁴⁰ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores. 2014 e 2015, p. 47. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2023.

uma vez impossibilitadas de concluírem no tempo regular, elas são forçadas a ingressarem na EJA para terminarem o Ensino Fundamental e, até mesmo ou sobretudo, o Médio.

1.3. O educador e sua prática aos moldes da EJA: desafios curriculares

Considerando que a modalidade da EJA possui sua complexidade e particularidades em comparação aos alunos do ensino regular, pois são jovens a partir de 15 anos, muitos dos quais repetiram ou se evadiram da série anterior, sendo que alguns estão em empregos informais, outros tantos já adultos, pais e mães de famílias, que pararam, há anos, devido a uma infinidade de fatores, faz-se necessário que os educadores estejam, psicológica e profissionalmente, preparados para trabalhar com esses indivíduos. Contudo, o que vemos são situações totalmente distintas, pois, na maioria das vezes, os docentes que atuam nesse campo ainda estão sem uma qualificação adequada para lidar com tais educandos de forma adequada, proporcionando uma aprendizagem e mantendo esses alunos na escola.

A problematização da formação de professore(a)s para atuação na EJA tem revelado não terem o(a)s profissionais dessa modalidade, em sua maioria, habilitação específica, trazendo em sua prática as marcas da precarização e, a despeito de sua criatividade e compromisso, têm sua docência constituída, nos termos de Capucho, na improvisação e no aligeiramento.⁴¹ Isso afeta, desse modo, o preparo para exercer a prática docente na EJA e diz muito mais sobre a visão do governo, que permite esse tipo de contratação marcada pela precarização para atuar nessa modalidade de ensino. O que também ocorre, mas em menor escala, no ensino regular, permitindo-nos compreender isso como o resultado de décadas nas quais a EJA foi olhada com desleixos e improvisos, como afirma José Eustáquio Romão:

Atacar as causas e não os sintomas tem sido o argumento aparentemente legítimo de quanto se colocam na defesa da erradicação do analfabetismo pela concentração de recursos e esforços no ensino elementar. O *appeal* político desta posição tem seduzido os mais incautos, na medida em que esconde, pelo ataque, desdobramentos cuja explicitação revela seu caráter reacionário. Retirar todo apoio à educação de adultos [Leia-se, hoje, “jovens e adultos”], significa deixar à morte a incumbência de dar cabo dos adultos analfabetos e “deseducados” como solução natural. *Solução natural e rápida*, dada a curta expectativa de vida dos estoques demográficos geradores de letrados e incultos, acrescentam os defensores dessa verdadeira eugenia cultural.⁴²

⁴¹ CAPUCHO, Vera. *Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 65.

⁴² ROMÃO, José Eustáquio. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (orgs.). *Educação de adultos: teoria, práticas e propostas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 56 [grifos meus].

Ora, quando nos deparamos com as discussões sobre uma política educacional para a EJA, notamos que os responsáveis por gerenciar essa modalidade de ensino se preocupavam muito mais com o financiamento que, via de regra, era irrisório, do que com formação de profissionais capacitados para exercer a docência. Por isso a EJA é entendida, nos termos de Beisiegel, como um *fator privilegiado neste processo de elevação cultural do povo*, deixando, portanto, que a garantia ao acesso continuasse destinada a poucos.⁴³ Essa visão dos sucessivos governos prosperou durante anos até que, na década de 1990, a Ldben e diversas conferências apoiada pela Unesco começaram a alterar esse estado de coisas, uma vez que se pôde firmar um acordo para ampliar o acesso de jovens e adultos ao ensino. Mas, ainda assim, pouco se fala, até hoje, sobre os profissionais que iriam trabalhar com esses indivíduos. Para Neves Silva,

uma das principais críticas em torno no processo de escolarização da EJA consiste na constatação de que se essa modalidade de ensino se escolariza são também escolarizadas as suas práticas de ensino e aprendizagem. Essa atenção apontada pela literatura da área pode ser observada na escola pesquisada. Foi possível perceber a existência de uma sensibilidade de alguns profissionais da educação em conceber os processos de escolarização da EJA não restritos somente a transmissão de conteúdo disciplinar. Todavia, durante o trabalho de campo verificou-se que, de forma geral, o processo de ensino-aprendizagem estava pautado muito mais na transmissão de conteúdos e menos na exploração dos potenciais e da vivência dos alunos.⁴⁴

Dessa forma, quando se pretende entender porque há uma evasão considerável de estudantes da EJA devemos nos perguntar o que estamos fazendo de errado, pois uma das questões discutidas pode ser uma das respostas entre várias, com destaque para a ausência de qualificação de profissionais para trabalharem nessa modalidade de ensino.

De acordo com Paula e Oliveira, a principal razão que leva os jovens e adultos a deixarem a escola circunda o aspecto socioeconômico, comprovando o que o senso comum já anunciava: a maioria deixou os estudos de lado para trabalhar (27,2%). Em segundo lugar, com 14,1%, está a dificuldade financeira.

Por fim, há o destaque ao percentual de 11,2%, relativo à gravidez como motivo para sair do ambiente educacional.⁴⁵ Seja como for, o fato é que o educador, que aliena a ignorância, mantém-se em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto que os educandos serão sempre os que não sabem, sendo a rigidez destas posições aquilo que nega a educação e

⁴³ BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber, 2004, p. 106.

⁴⁴ SILVA, Natalino Neves. *Juventude negra na EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza, 2010, p. 61-62.

⁴⁵ PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina. *Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: Ibepex, 2011, p. 53.

o conhecimento como processos de busca, para refletirmos com o Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire.⁴⁶ O fato é que, segundo Capucho,

Historicamente, o(a) profissional atuante em EJA vem sendo arregimentado em contextos diversos e como são e exíguas as seleções específicas, a entrada nessa modalidade, na maioria das vezes, se faz atrelada a questões pessoais, muitas vezes relacionadas aos(as) profissionais com pouca experiência na modalidade, os(as) quais não apresentam identidade ou preparação para atuação junto à diversidade de sujeitos presentes em turma de EJA.⁴⁷

Com efeito, nos cursos que tem por objetivo formarem profissionais para a educação se percebe a ausência de disciplinas voltadas, exclusivamente, para a formação de professores que venham a atuar na EJA. Essa lacuna, certamente, é um problema que afeta, consideravelmente, o desempenho desses jovens e adultos quanto ao aprendizado e mesmo ajudam a minguar o interesse pelas aulas, pois, na maioria das vezes, são docentes improvisados, também eles cansados pela jornada extensa nos turnos diurnos e que veem a EJA apenas como complementação de carga horária.

Quando se discute a EJA, é necessário adentrar na realidade desses indivíduos, considerando a percepção de que estes possuem dos estabelecimentos de ensino que frequentam, as condições estruturais das escolas de sua comunidade, as salas de aulas, o perfil dos professores, o currículo, enfim, a partir dessa experiência possibilitará realmente notar que os educandos da EJA, como Pierre Bourdieu e Patrick Chapagne afirmaram, podem ser vistos como *os excluídos do interior* quando o mesmo analisou a realidade das escolas francesas.

É claro, efetivamente, que o universo dos estabelecimentos escolares e das populações correspondentes constitui, de fato, um *continuum*, do qual a percepção comum apreende apenas os dois extremos: por um lado, os estabelecimentos improvisados, cuja multiplicação, de maneira precipitada, nas periferias desafortunadas para acolher populações de alunos cada vez mais numerosas e mais desprovidos do ponto de vista cultural e que deixaram de ter alguma coisa a ver com o liceu, tal como este se perpetuou até os anos [19]50; por outro, os estabelecimentos altamente preservados, onde os alunos oriundos das “boas famílias”, podem seguir, ainda hoje, uma trajetória escolar.⁴⁸

Mesmo que representassem a realidade da França na década de meados do século XX, os pesquisadores detectaram que existia um disparate entre a educação popular e elitista na qual

⁴⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 38.

⁴⁷ CAPUCHO, Vera. *Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 79.

⁴⁸ BOURDIEU, Pierre; CHAPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 18.

os alunos de grupos menos favorecidos acreditavam que, naquele ambiente, não tinham futuro e, por isso, desistiam, mesmo décadas depois, sendo que isso, infelizmente, constitui até hoje uma realidade das escolas do Brasil, principalmente em regiões como a da Amazônia. Condições estruturais diferenciadas socialmente proporcionam possibilidades de aprendizagem privilegiadas para um grupo que terá melhores chances de desenvolvimento intelectual e progressão nos estudos e no ambiente profissional. Então, esse cenário negativo se materializou no desprestígio do diploma junto ao grupo social menos favorecidos, pois perceberam que a inclusão estava distante, pois o sistema atual favorece um grupo e, portanto, essa descrença se constituiu na diminuição de matriculados na EJA. Como reverter essa imagem, tornar-se um desafio para educadores comprometidos com o ensino em demonstrar que a educação, ainda com suas problemáticas curriculares e estruturais, possibilita uma mudança na condição social.

Apesar desse quadro geral, nas últimas décadas, mesmo que de forma insipiente, começaram a surgir algumas disciplinas, particularmente no campo da Pedagogia, que tem dado ênfase à discussão teórica sobre a modalidade de ensino de jovens e adultos, destacando-se como experiências de sucesso em várias Instituições de Ensino Superior (IES) do país. Um exemplo mais antigo é apontado por Ana Paula Abreu Moura, quando aponta que,

No que toca à EJA, historicamente, a extensão universitária tem sido a porta de entrada para a Educação de Jovens Adultos na academia. A experiência de EJA, que teve maior repercussão nacional e internacional, foi realizada pela Universidade Federal de Pernambuco, na cidade de Angicos, e teve como um dos responsáveis o educador Paulo Freire. A partir dessa experiência, a EJA, que já começava a figurar no cenário nacional, ganha maior visibilidade. / A extensão universitária também foi a porta de entrada para a EJA na UFRJ [Universidade Federal do Rio de Janeiro].⁴⁹

Pode-se dizer, em face dessas experiências, que o surgimento de disciplinas vem somar, cada vez mais, para constituir o avanço necessário para a ampliação de profissionais que se formam nas universidades com um conhecimento maior sobre a modalidade de ensino em tela, evitando-se que se repita a contratação de professores não preparados para a EJA.

E mesmo sendo ainda poucas as universidades que dispõem de licenciaturas e bacharelados voltados para a educação de jovens e adultos que não concluíram os estudos no tempo regular, ambos, governo e educadores, perceberam que um dos pontos fundamentais para garantir um ensino de qualidade nessas escolas consiste em disponibilizar disciplinas ou cursos de pós-graduação sobre essa modalidade educacional. Ainda segundo Moura,

⁴⁹ MOURA, Ana Paula Abreu. Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. In: SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: em debate*. Jundiaí: Paco, 2017, p. 125.

A disciplina tem se configurado como um dos espaços de maior aproximação dos alunos com a EJA, pois mesmo os graduandos oriundos de cursos de formação de professores de nível médio, muitas vezes, não tiveram contato com a EJA. Além disso, a disciplina também se constitui como espaço privilegiado de pesquisa, o que permite ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observada nas escolas. [...] / As reflexões e escritos sobre a experiência vivenciada na disciplina pelos graduandos traz a importância desse contato para a formação profissional deles. Formados na perspectiva do trabalho com crianças, muitas vezes, este se surpreende e se encanta com a EJA. O contato ajuda ainda na desconstrução do preconceito contra analfabeto e a população com baixa escolarização, muitas vezes, tidas como desinteressadas e ou omissas.⁵⁰

A EJA, assim, como já foi dito, possui características próprias e complexas que exigirá a construção de um currículo específico e flexível, no qual seja considerado o perfil dos educandos, bem como seu ambiente social, visando compreender as diversas facetas e até as condições psicológicas que apresentam, pois muitos deles adentram as escolas com receios e desconfianças. Partem da ideia de que são invisíveis, pois a modalidade de ensino em apreço se apresentou a eles sempre como compensatória e, portanto, que a instituição não está interessada se aprenderão ou não os conteúdos, uma vez que o importante parece sempre ser a aprovação e não a formação humana.

Ora, essa visão pejorativa do ambiente escolar tende a comprometer a aprendizagem dos estudantes do segmento em tela que veem apenas uma forma para acelerar a conclusão dos estudos e, em virtude disso, sentem-se desmotivados. Por isso que, infelizmente, muitos acabam se evadindo. Então, o currículo se torna um instrumento imprescindível, poderoso e determinante para equalizar e promover o comprometimento e interesse dos educandos pelo ensino que permitiria o acesso e a permanência na escola. Para Barcelos, faz-se necessário apostar

no diálogo com as manifestações cotidiana de solidariedade e de companheirismo estabelecidas entre os educandos e educandas como caminho para a criação de alternativa de organização escolar e curricular. Alternativas e proposições curriculares onde sejam privilegiadas atitudes que ajudem a romper com as práticas “Individualistas e egoístas” quem emergem das intrincadas e complexas redes de poder que circulam pelos currículos escolares tradicionais.⁵¹

Logo, numa modalidade de ensino complexa e que possui particularidades, o currículo deve ser flexível, aberto ao diálogo, com os interesses sobre os educandos para promover sua

⁵⁰ MOURA, Ana Paula Abreu. Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. In: SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: em debate*. Jundiaí: Paco, 2017, p. 127-128.

⁵¹ BARCELOS, Valdo. *Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 75.

integração. Mesmo sendo construindo em meio há vários interesses, tais como: conflitos de classe e ideologias, ele, o plano curricular, não deve se omitir sobre sua finalidade única que é garantir a aprendizagem dos jovens e adultos. Afinal, estes, em sua maioria, correspondem a grupos sociais menos favorecidos e massacrados por ausências de políticas públicas para sua comunidade e perfil. Sabemos, conforme Ênio Serra,

O currículo é uma arena de conflitos. Definir o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas, e em projetos educativos em geral, a partir das quais disciplinas ou áreas do conhecimento, em que tempo e a determinação sobre quem seria o responsável por essa definição são questões que geram profundas reflexões e proporcionam intensos debates.⁵²

Portanto, o educador deve estar ciente que aquele instrumento norteará seu trabalho possui objetivos bem definidos quanto aos interesses governamentais, ideológicos, mercadológicos etc. em relação aos educandos. O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação humana, não podemos começar por alienar ou manter os indivíduos nesse estado. A libertação autêntica, nas palavras de Freire, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita em homens e mulheres.⁵³

Construir com o estudante, refletir sobre a realidade e os interesses deles permite minimizar a ação manipuladora do Estado e construir mentes pensantes e que recuperem suas dignidades como pessoas. Na avaliação de José Romão,

A politização do ato pedagógico tem relação íntima com a questão de recuperação da funcionalidade do saber escolar, isto é, a recaptura da instrumentabilidade o que é desenvolvido na sala de aula para o projeto de vida do aluno. É a perda dessa funcionalidade que provoca evasão, a repetência, o desinteresse, apatia do alunado, mormente entre os jovens e adultos que trazem para as relações pedagógicas uma série de experiências, vivências e saberes construídos na luta cotidiana pela sobrevivência, sem falar da incorporação da ideia de que os conteúdos e habilidades a serem adquiridos serve apenas para responder às avaliações propostas.⁵⁴

Com efeito, nas propostas curriculares para a EJA devem prevalecer o entendimento que esses sujeitos estão à margem da sociedade e encontram uma esperança para superar suas adversidades em um cenário que não pode ser diferente do seu dia-a-dia. Tal conhecimento deverá ser adquirido na escola, mas as estratégias que o professor irá tomar para desenvolvê-lo deve sempre priorizar o diálogo com as experiências de vida desses alunos. Para Capucho,

⁵² SERRA, Ênio. Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos. In: SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: em debate*. Jundiaí: Paco, 2017, p. 26.

⁵³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 43.

⁵⁴ ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. *Educação de Adultos: identidades, cenários e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 81.

Reconhecer o lugar de onde se fala e a trajetória de vida desses sujeitos são relevantes para o início de qualquer prática em EJA. Ao se pensar a educação em Direitos Humanos em EJA, salientamos a relevância do processo de reconhecimento não se efetivar a partir da valorização do sujeito em si, mas de possibilitar aos(as) estudantes perceberem na sua história a marca da negação dos direitos. Negação essa que não se resume a um indivíduo, mas que possibilita a Assunção de sua identidade enquanto classe social, raça, etnia, gênero. Portanto, que potencializa a sua identidade coletiva.⁵⁵

Ora, um currículo que não dialoga com a sociedade está fadado ao fracasso e talvez esse objetivo pode ser o interesse de grupos que impõem o modelo liberal em vigor, ou seja, a formação de uma massa de manobra, inconsciente e subordinada. Felizmente surgem muitos educadores que reconhecem o currículo como instrumento de poder e que, por isso, não deve ser preponderante na aprendizagem dos educandos, de modo a encontrarem meios de construir um diálogo à margem dele, empreendendo esforços para manutenção dos estudantes e que proporcionem a formação de cidadãos conscientes de suas realidades. Paulo Freire já defendia:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.⁵⁶

Nossos educandos da EJA possuem um aprendizado não formal que devemos trazer para a sala de aula, dialogando e estreitando a relação professor-aluno para superar as adversidades e construir juntos um aprendizado. Isso porque sabemos que a vivência desses sujeitos possui uma riqueza de histórias, experiências construídas cotidianamente e que vão desde os seus gostos musicais, às relações familiares, emocionais, de trabalho etc. redundando em relatos de vida que possibilitam aos docentes aproveitarem e transformarem todas essas informações em conhecimento formal. Nos termos de Ana Maria Simões Coelho,

Um desafio com qual educador EJA tem que lidar assume a seguinte configuração: de um lado, as concepções interacionistas de ensino aprendizagem que ele traz e, de outro, as concepções tradicionais que o aluno traz. Além do que, é preciso considerar ainda dificuldades em torno da construção de novos conhecimentos: de um lado, as aquisições do conhecimento científico que o educador traz e, de outro, o conhecimento construído a partir das vivências que o educando traz.⁵⁷

⁵⁵ CAPUCHO, Vera. *Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 77.

⁵⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 55.

⁵⁷ COELHO, Ana Maria Simões. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 172.

Assim, a escola deve oferecer um amparo a essa categoria de educando que, em comparação aos demais, são pais e mães de família, possuem uma ocupação durante o dia e, quando adentram nessa instituição, esperam ser bem recebidos, entendendo suas angústias, seus desejos e necessidades, abrindo melhores horizontes, com aquisição de conhecimentos, dando esperança de quando concluírem os estudos se sintam capazes de transformarem sua realidade econômico-social. Neste sentido, ao refletirmos com Paula e Oliveira,

Para cumprir a sua função social, como escola pública, democrática e a serviço da população, em especial das classes populares, essa instituição por vezes assume um lugar a ser transposto, obstáculo a ser vencido. Em contrapartida, reconhecemos que o acesso, a construção e a apropriação do conhecimento não estão limitados à instituição educativa formal. Esta, de acordo com Cortella (2003, p. 52) se constitui como um dos espaços de aprendizagem, aliado ao conhecimento cotidiano produzido e vivenciado.⁵⁸

O que vemos, no entanto, é que as propostas curriculares são construídas bem distantes da realidade de nossos alunos e mesmo dos professores, sendo, portanto, uma ação que não condiz com as expectativas e necessidades dos discentes e docentes. Segundo Serra,

Primeiramente, é preciso reconhecer que boa parte das propostas curriculares anunciadas anteriormente não chegam a educadores e educadoras, quando muito, chegam as secretarias estaduais e municipais de educação, mas poucos estão presentes nas escolas. Mesmo que chegasse às mãos no corpo docente, ainda que se contar com as contradições das próprias políticas. [...]. O PNLD [Plano Nacional do Livro Didático] EJA, por exemplo, disponibiliza livros didáticos específicos de EJA, porém, basta analisar as coleções indicadas pela avaliação do MEC para ver que são poucos os que de fato apresentam propostas curriculares que levem em consideração as características e necessidades do aluno trabalhador.⁵⁹

Diante disso, cabe debater quais os conteúdos que os educadores deverão trabalhar para cumprir essa função social, pois essa é uma discussão que deve provocar uma reflexão entre todos os profissionais de Educação (professores, coordenação pedagógica, direção...). Isso para que compreendam o meio no qual a escola se insere, sendo que a conversa com a comunidade deve ocorrer para que possibilite a inclusão dos problemas e necessidades mais urgentes que esses cidadãos possuem e que a escola possa ser um caminho para mudar suas realidades.

Barcelos propõe algumas estratégias para tornar o currículo mais próxima das necessidades de nossos docentes e que seja menos racional, que exprima pouco os desejos de

⁵⁸ PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina. *Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: Ibpex, 2011, p. 76.

⁵⁹ SERRA, Ênio. Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos. In: SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: em debate*. Jundiaí: Paco, 2017, p. 35.

grupos dominantes e do Estado, promovendo a inclusão dos sujeitos em apreço e evitando as falhas que se repetiram nas últimas décadas, quando a escola deixou de exercer sua função social de formação de cidadãos. Esta deveria ser um exercício de aproximação com a comunidade e não o distanciamento, muitas vezes vertida em uma ação autoritária quando impunha conteúdos alheios à realidade social dos alunos. Por isso que

Jane Paiva (2004) propõe [...] pensarmos alternativas curriculares e orientarmos nossas práticas pedagógicas, arrisco-me a defender que (1) se busque sempre a partir de uma *conversa* de uma *escuta* sincera e solidária com os professores e professoras. Tal procedimento abre as possibilidades para a construção de conhecimento em bases solidárias e cooperativas. Algo na perspectiva defendida por Boaventura de Sousa Santos (2002) como *a construção de um conhecimento solidário*, um conhecimento que ao mesmo tempo em que promove o conhecer incentiva o reconhecimento do outro, pois (2) com esta simples atitude pedagógica cria-se a possibilidade de abertura de novos caminhos para a emergência de saberes de conhecimento de práticas e de experiências cotidianas de educandos(as) e entre este e os(as) educadores(as) e que (3) imediatamente ao adotarmos essa atitude estaremos dando os primeiros passos para o rompimento com a ideia de currículo planejado apenas racionalmente, de características lineares e completamente organizado *a priori* e, talvez, o grande salto da qualidade na relação entre currículo e práticas pedagógicas aconteça, pois com isto (4) os professores e professoras estarão começando a perceber que são, efetiva e afetivamente, parte integrante de todo e qualquer processo educativo. Seja ele em que modalidade for.⁶⁰

⁶⁰ BARCELOS, Valdo. *Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 87-88.

CAPÍTULO 2

CONHECIMENTO SOLIDÁRIO?

Os números da EJA entre ataques que sofre e barreiras que enfrenta

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se, há muitos anos, em uma modalidade de ensino considerada pelo governo como seu *calcanhar de Aquiles*, sendo que alguns pensaram até em extingui-la e outros em exercer um máximo controle ideológico. Uma terceira via, porém, buscaram modificá-las, pois era constituído por uma clientela de indivíduos que não estão dentro da faixa etária / de série compreendido como gastos prioritários. No entanto, pressionados por organismos internacionais e entidades nacionais voltadas para a Educação, teoricamente demonstram interesses pelo aprendizado desses sujeitos. Mas os recursos disponíveis sempre ficaram aquém do necessário para a manutenção de sistema educacional, visto que uma matrícula em EJA custa 80% do que vale a de um aluno na primeira fase do Ensino Fundamental urbano, segundo Maria Clara Di Pierro.¹

Quando os setores da sociedade civil ignoram ou estão engessados quanto ao avanço de grupos políticos defensores da extinção da EJA, proporcionam um quadro dramático sobre a existência dessa modalidade e a inclusão dos indivíduos em tela na educação formal brasileira, como afirma a pesquisadora Sonia Maria Rummert. Isso gera uma série de impactos, que se pode sintetizar em seis principais aspectos. São eles:

A) o encerramento dos turnos e de turmas dedicados à EJA, com expressiva redução da oferta de vagas, a reestruturação para menos de seu currículo específico e/ou a diminuição do período presencial em até 50% da carga horária que passa a ser oferecida à distância em diversas redes públicas; b) o fato de que as diferentes esferas do Estado abdicam de suas atribuições constitucionais, agindo como verdadeiros indutores da *desescolarização* dos jovens e adultos trabalhadores com a substituição do ensino regular por programas aligeirados e precários que associam suposta elevação de escolaridade com formação profissional; c) a ênfase na promoção de rearranjos escolares denominados como de aceleração, que se apresentam como alternativas ao considerado longo percurso escolar e anunciados como mais adequados para quem não pode perder tempo, mas que, na verdade, atendem aos interesses da ótica gerencial de correção de

¹ Cf. DI PIERRO, Maria Clara. Perdemos 3,2 milhões na educação de Jovens e Adultos. Entrevista concedido a Beatriz Morrone. *Revista Época*, Rio de Janeiro, 27 jul. 2016. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/maria-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

fluxo idade-série e de redução de custos, oferecendo aos egressos; d) as diferentes formas de precarização e privatização que se concretizam pela ação de diferentes agências não escolares da sociedade civil que disputam o fundo público, pela implementação de programas e campanhas, pelo incentivo para que as agências empresariais assumam a tarefa precípua do Estado, pelos cursos privados, presenciais ou a distância, que proliferam sem o controle; e) o não cumprimento, pelo Estado, de seu papel indutor, o que concorre significativamente para a redução da procura das redes públicas por parte dos milhões de demandantes em potencial, tema que requer análise ainda não empreendida satisfatoriamente e fundamental para a compreensão plena da questão; & f) a continuidade da pouca ou nenhuma possibilidade de formação específica inicial e continuada para os docentes da EJA que atuam nas redes públicas, bem como a permanente ausência de disciplinas relativas a essa modalidade de ensino na grande maioria dos cursos de licenciatura, inclusive os de Pedagogia, em todo o país.²

Assim, convém questionar o seguinte: quantos foram os debates e sugestões nos últimos anos quanto a essa modalidade de ensino pelo governo? Não ocorreu, pois se priorizou a expansão de cursos supletivos de entidades privadas que certificavam esses alunos, criando um aumento expressivo nas vendas de diplomas, sem uma discussão sobre o compromisso com um currículo mínimo e a preparação desses indivíduos para a vida. E se está, realmente, ocorrendo um efetivo desenvolvimento do ensino-aprendizado, que é defendido e explanado tanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben) quanto na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1, de 5 de julho de 2000.³

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), 1995-2002, ampliou-se a visão neoliberal sobre a terceirização da educação em mãos da iniciativa privada, através de ofertas de cursos supletivos para conclusão do Ensino Fundamental e Superior. Nesse contexto foi criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) com o argumento de que existiam muitas ofertas fraudulentas pelo país, mas que, na realidade, a criação desse exame retirava do Estado a tarefa de ofertar cursos da EJA, constituindo-se apenas em uma ferramenta de avaliação.

Não havia um interesse para aferir competências e habilidades em prol da melhoria na qualidade do ensino, pois esse teste foi criado, basicamente, com o fito de eximir o Estado da responsabilidade pela EJA. O que proporcionaria uma diminuição das pressões pela Educação

² RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da Pedagogia do Medo. *Revista Educação*, Porto Alegre. v. 42, n. 3, p. 387-395, set./dez. 2019, p. 389.

³ BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jul. 2000, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

dessa categoria da sociedade, uma vez que, nas estatísticas divulgadas sobre a conclusão do Ensino Fundamental, ampliava-se o quadro de indivíduos que possuíam esse nível de ensino, ocultando o abismo entre um certificado e o conhecimento adquirido.

Tratava-se, desse modo, da formação de adultos com conhecimento limitado e que eram alfabetizados funcionais. Para o Estado isto era cômodo, mas, talvez, cabe interrogar, como fez Paulo Freire, nos seguintes termos:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.⁴

São ataques a uma modalidade de ensino que se tornava cada vez mais clara, a partir da ampliação da divulgação desse exame através de propagandas governamentais, no sentido de convencer os jovens e adultos analfabetos que bastava só um diploma em mãos que eles teriam maiores facilidades no mercado de trabalho, mudariam suas vidas e, assim, foi se esperando uma maior participação. Mas essa ideologia do Estado mínimo corrói a Educação, pois a transforma em mercadoria na qual o que menos interessa é o aprendizado e mais um certificado que não condiz com a realidade do aluno.

Dessa forma, reduz-se os gastos com essa modalidade, negligenciando o direito à Educação plena estabelecido pela constituição e pela Ldben a esses sujeitos que, iludidos pelo diploma, creem estar aptos a exercer todas as funções em sociedade. Daí o vai-e-vem das políticas públicas voltadas à EJA. O Encceja, por exemplo, foi inicialmente suspenso pelo primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), foi analisada pelo então Ministro Cristovam Buarque, em 2003, como afirmam os estudiosos Roberto Catelli Júnior, Gisi Bruna e Luís Felipe Soares Serrão.⁵

Mas, de acordo com Carmen Isabel Gatto, a decisão pela suspensão do exame esteve orientada pelo diálogo com setores da sociedade civil. O argumento utilizado era muito semelhante a uma das principais críticas elaboradas pelos coordenadores e membros dos fóruns de EJA: a ideia de que a proposta do Encceja desconsidera a autonomia dos Estados. Apesar da

⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 20.

⁵ Cf. CATELLI JR., Roberto; BRUNA, Gisi; SERRÃO, Luís Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

tentativa inicial de ampliação do debate sobre o exame, em outubro de 2004 a Portaria nº 3.415, assinada pelo então Ministro Tarso Genro, instituiu o exame para o ano seguinte, 2004. Este encaminhamento, no entanto, não expressava um legítimo consenso interno ao governo, pois a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos manteve sua posição contrária.⁶

Com efeito, tanto o Encceja quanto a expansão de cursos supletivos demonstram que não há um diálogo aberto entre os educadores e os sucessivos governantes no que diz respeito à importância da EJA no país, visto que os fóruns e seminários que discute o tema como alternativa para jovens e adultos analfabetos, ou em atraso escolar, são unânimes em afirmar que essa modalidade se constitui na forma mais próxima das estratégias de ensino-aprendizado disponível didaticamente para o atendimento desses sujeitos para o mundo do trabalho e vida em sociedade.

Na avaliação de parte dos pesquisadores, educadores e gestores ligados à EJA, os exames reforçariam a precarização já existente na modalidade, desconsiderando uma dimensão central que é o processo de socialização e construção coletiva da cidadania, que só poderia ser garantida no ensino presencial. Esse tipo de crítica também ocorreu quando representantes de fóruns estaduais se reuniram com o então Ministro da Educação Fernando Haddad, quando teceram suas preocupações diante do exame, exigindo seu cancelamento.

A insistência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) junto ao novo Encceja nos faz retomar a ideia de que o teste é um problema igualmente do ponto de vista histórico e, principalmente, no âmbito das políticas neoliberais, por questões sociais, como aquelas que não se consegue resolver. Dentre elas se pode citar o da reparação ao direito negado a milhões de brasileiros, conforme transpareceu na audiência em maio de 2006.⁷

Apesar das críticas que se seguiram, prevaleceu os interesses políticos, sobretudo porque o Governo Federal passou a arcar com as despesas desses exames, proporcionando a adesão dos estados ao Encceja nos últimos anos. Mas é importante ressaltar que há necessidades de maiores estudos para relacionar o aumento de inscritos no exame, de um lado, e o esvaziamento das turmas da EJA, de outro.

De qualquer forma, para avaliar esta relação ou outras, como as altas taxas de evasão na modalidade de ensino, é necessário que a motivação dos candidatos e possíveis efeitos do exame sejam objeto de pesquisa – sendo necessário levar em consideração a possibilidade de

⁶ Cf. GATTO, Carmen Isabel. *O processo de definição das diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

⁷ CATELLI JR., Roberto; BRUNA, Gisi; SERRÃO, Luís Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013, p. 732.

que a opção pelo teste tenha menos a ver com a falta de interesse dos jovens e adultos pela escola e mais com a inviabilidade do espaço educacional tradicional para essas pessoas, considerando seus contextos de vida. Isso seria um indicativo de que há uma deficiência no formato de escola oferecido. Além das motivações indicadas pelos sujeitos para a realização do exame, interessa aprofundar a análise para saber em que medida há uma forte articulação entre o bom desempenho nos testes e uma maior escolarização dos candidatos.⁸

Contudo, contrariando muitos educadores, após dois anos, em 2008, infelizmente esse exame retornou e permaneceu, com alguns períodos suspensos, até os dias de hoje. São demonstrações cada vez mais nítidas do avanço em direção à extinção dessa modalidade de ensino, com sua substituição por cursos supletivos que ampliaram considerável e suspeitosamente durante o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), quando a Educação longe estava de ser prioridade de sua gestão, surgindo numerosos cursos, principalmente à distância, ampliado ainda mais pelo trágico cenário com o advento da pandemia de Covid-19, mas que, precisamos reconhecer e admitir, permanecem atualmente.

2.1. A EJA, as leis que a enquadram e a realidade que a constrange

Durante toda sua existência, como já foi afirmado aqui, a EJA sempre foi motivo de discussão entre governos e educadores, com momentos de indiferenças e outros de encaminhamentos sobre seu funcionamento, tanto curricular quanto financeiramente, mas, em sua maioria, era constituído de decisões superficiais, que não atingiam o âmago da problemática que envolve tal nível nacional.

Mesmo a que Constituição Federal (CF) de 1988 seja bem clara em seus artigos 205 e 208 quanto ao direito do cidadão brasileiro à Educação de qualidade e obedecendo as suas especificidades, que podem estar relacionadas à idade, convicções ou situação social, e que dever ser gratuita, isso não é totalmente cumprido. Ora, esses dispositivos jurídicos buscam assegurar que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]. Art. 208. [...] *assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria*; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).⁹

⁸ CATELLI JR., Roberto; BRUNA, Gisi; SERRÃO, Luís Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013, p. 738.

⁹ BRASIL, Constituição da República Federativa. Brasília, 1988 [grifos meus].

Nesses artigos ficam especificados que aqueles indivíduos que não conseguiram terminar seus estudos o Estado assegura o ensino para que este possam concluir, sem prejuízos, tanto educacional quanto em sua vida profissional / social, já que em sua maioria são trabalhadores ou mães, de modo que não dispõem de muitas condições para estudar nos cursos regulares. Mas sua regularização, com uma seção exclusiva, só ocorrerá com a instituição da Ldben, em 1996. Ela, em seu Artigo 4º, regulamenta a modalidade da EJA, prevista também na CF de 1988. Segundo essa passagem da legislação,

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – acesso público e gratuito aos ensinos Fundamental e Médio para todos os que não os concluíram na idade própria; [...] VI – oferta de *ensino noturno* regular, adequado às condições do educando; VII – *oferta de educação escolar regular para jovens e adultos*, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as *condições de acesso e permanência na escola*.¹⁰

Interessante sobre esses artigos é que insiste na palavra *condições* e, em particular, quanto ao *acesso* e *permanência* no espaço escolar. Contudo, vemos que nos últimos anos, essa obrigação dos órgãos públicos permanece em teoria, pois os recursos financeiros e didáticos são sempre diminutos para a EJA, quando comparados às turmas regulares diurnas, além de indiscutivelmente existir uma indisposição quanto à preparação de profissionais em cursos superiores exclusivamente voltados para esta modalidade de ensino.

Para Jaqueline Ventura, mesmo que a Ldben tenha destacado a importância da EJA, tratou-se de um certo retrocesso em relação à CF quando se refere a ela enquanto modalidade de “cursos e exames supletivos”¹¹ que apenas retorna ao seu caráter compensatório.

No momento em que a Ldben destacou a importância de disponibilizar uma oportunidade, em seu Artigo 37, “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”,¹² isso foi amplamente discutido pelo Parecer número 11, de 2000, do CNE. Em tal documento a EJA é concebida como uma modalidade da Educação Básica constante da estrutura da educação nacional, mas com funções específicas. Estas foram fixadas por este Parecer que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais

¹⁰ BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben, nº 9.394/1996) [grifos meus].

¹¹ VENTURA, Jaqueline Pereira. A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (orgs.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília / Niterói: Liber Livro / Eduff, 2011, p. 79.

¹² BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben, nº 9.394/1996).

(DCN's) para a EJA, entendendo-a como *reparadora*, *equalizadora* e *qualificadora* – esta última considerada “mais do que uma função, [sendo] ela é o próprio sentido da EJA”.¹³

Segundo Ventura, o Parecer em apreço apresentou avanços e limites. Podemos destacar os primeiros como a ênfase da EJA enquanto um direito, particularmente *público* e *subjetivo* ante o reconhecimento da sua especificidade como uma modalidade de ensino com finalidades e funções específicas, bem como em referência à sua *função reparadora*, entendida como “restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano”.¹⁴

Isso porque corresponde a um grupo social que sempre sofrera preconceito e constituía-se enquanto um problema para os sucessivos governos que, pressionados por organismos internacionais, desenvolvia políticas educacionais superficiais para essa categoria como espécie de resposta, mas que, na prática, não surtiam efeitos na expansão do ensino para jovens e adultos. Sobre a *função equalizadora* da EJA é assim que o Parecer a define:

A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...]. Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. [...]. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas.¹⁵

Cabe a ressalva de que o Parecer não se atenta para a situação social desses indivíduos, pois, em sua maioria, pertencem a um setor *excluído*, desfavorecido de políticas públicas, que representa uma sociedade brasileira desigual, pois, cotidianamente, seja em uma pequena ou grande cidade, seus integrantes têm que sair de madrugada para trabalhar e retornam ao entardecer, estafados, mentalmente esgotados.

Assim, cabe perguntar: como esta pessoa conseguirá ter um desempenho satisfatório ou mesmo permanecer na escola e concluir seus estudos? São questionamentos que não possuem respostas porque, ainda na discussão para construção de políticas educacionais, não foram

¹³ BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 11, de 10 de abril de 2000. Aprova as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 maio. 2000, p. 24. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br>>. Acesso em: 16 nov. 2024.

¹⁴ VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 29-44, jan./jun. 2013, p. 34.

¹⁵ BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 11, de 10 de abril de 2000. Aprova as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 maio. 2000, p. 40. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br>>. Acesso em: 16 nov. 2024.

incluídos os verdadeiros atores que são esses jovens e adultos, homens e mulheres, em sua maioria de baixa renda.

Para Ventura, apesar de, à primeira vista, parecer um avanço, a disposição de reafirmar o preceito constitucional do direito de todos à Educação, ao se sustentar apenas na igualdade formal, revela um claro predomínio da concepção liberal de indivíduo.

Logo, ao oferecer oportunidades equânimes (o mesmo ponto de partida, ainda que tardiamente) para que todos possam competir na sociedade, o mérito (esforço, empenho solo etc.) continuaria justificando a desigual posição ocupada pelas pessoas na sociedade, escamoteando as relações de produção que ocorrem no mundo capitalista.¹⁶ Já quanto à *função qualificadora* ou *permanente* da EJA, o Parecer no CNE destaca o seguinte:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.¹⁷

Como indivíduos que vivem em sociedade estamos sempre adquirindo um aprendizado, seja na escola ou externamente. Contudo, quando nos referimos à *qualificação*, percebemos que o ambiente escolar não se preparou para as transformações tecnológicas pelas quais o mundo está passando, considerando que estamos na chama *Era Digital*.

No entanto, apesar disso, o que vemos no currículo é um descompasso entre a escola e a realidade, pois não estamos oferecendo um conhecimento que prepare as pessoas para enfrentar tais mudanças. Assim, essa função ainda está longe de se concretizar em sala de aula, como afirma Ventura, pois,

ao analisarmos a função qualificadora atribuída à EJA, sinalizamos para o fato de que este emprego permanente ou continuado da EJA dificilmente tem materialidade histórica para ocorrer enquanto se pressupor que ela irá propiciar a todos, de forma abstrata, a atualização de conhecimentos por toda a vida sem, por exemplo, garantir a obrigatoriedade do Estado de ofertá-la (garantindo profissionais, número de horas de formação, local e infraestrutura), e, além disso, sem garantir que as pessoas tenham liberdade de escolha do conteúdo desta formação, ou seja, sem possibilitar que ela

¹⁶ Cf. VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 29-44, jan./jun. 2013, p. 31.

¹⁷ BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 11, de 10 de abril de 2000. Aprova as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 maio. 2000, p. 41. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br>>. Acesso em: 16 nov. 2024.

seja desatrelada das necessidades imediatas do mercado e que possa responder ao desenvolvimento das mais variadas potencialidades humanas.¹⁸

O Parecer traduz os objetivos que devem ser alcançados quanto à EJA, porém, na atual conjuntura da política educacional estatal, não percebemos acenos concretos em prol de melhorias quando observamos os baixos investimentos nessa modalidade de ensino. Logo, com a expansão de cursos supletivos particulares com anuência do governo, corrobora-se um futuro sombrio no que se refere à continuidade desse curso via administração pública.

Ora, pensando uma política educacional que refletisse e estabelecesse uma mudança concreta quanto à manutenção e ao desenvolvimento da modalidade de ensino da EJA, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação para a década que findou no ano passado (PNE 2014-2024), no qual há um conjunto de metas que deveriam ser atingidas em combate ao quadro dramático do analfabetismo de jovens e adultos no país. Foram propostas três metas que possuem conexões políticas, econômicas e sociais entre si e, portanto, face às discussões desenvolvidas até aqui, pode-se dizer que elas possuem relevância para serem citadas.

Os debates democráticos organizados em seminários locais e nacionais, que culminaram na elaboração do documento que foi nomeado e conhecido como *PNE: proposta da sociedade brasileira*, parecer consolidado em plenária do Congresso Nacional de Educação (Conae), organizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (Fnedp) que, há anos, já tinham denunciado as soluções neoliberais, por exemplo, do governo de FHC, conforme apontou a pesquisadora Márcia Soares de Alvarenga.¹⁹

Mesmo diante das políticas neoliberais e situações econômicas instáveis no final da década de 1990, continuada no governo Lula, foram desenvolvidas propostas para atenuar o dramático quadro de nossa Educação cujas discussões incluíram a EJA, pois sabiam que era necessário mitigar os índices elevados de adultos analfabetos, sendo que as mudanças proporcionariam o direcionamento de políticas para esse setor tão esquecido pelo Estado. Quanto ao entendimento relacionado a essa modalidade de ensino, comparado os governos FHC e Lula, Di Pierro afirma que o

Primeiro traço, essencialmente positivo e distintivo do segundo para o governo anterior, foi a mudança da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-

¹⁸ VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 29-44, jan./jun. 2013, p. 33.

¹⁹ ALVARENGA, Márcia Soares de. A Educação de Jovens e Adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p.121-138, dez. 2016, p. 127.

se maior importância a esse campo, tanto no discurso quanto no organograma do governo e em suas ações [...]. O segundo traço foi a proliferação de iniciativas de EJA geridas em diferentes instâncias de governo e precariamente articuladas entre si.²⁰

Percebia-se que era inadiável o aumento da comunicação e interação entre as federações e o governo para discussão e implementação de políticas que proporcionassem uma transformação no trato dessa modalidade de ensino, visto que um país com dimensões continentais seria impossível estruturar mecanismos homogêneos para todas as regiões. Afinal, são realidades diferentes, quando analisamos os alunos do Norte e comparação com o Sul do Brasil, por exemplo. Como destaca a Meta 8.5 do PNE 2014-2024,

Promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola, específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os estados, o Distrito Federal e os municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino.²¹

Estabelecia-se, portanto, que não somente na área da Educação, mas também da Saúde, era preciso uma atenção maior do Estado, pois acreditava-se que os indivíduos que representavam tal clientela possuíam o perfil de desprivilegiados quanto às políticas públicas básicas, exatamente como são os casos das condições de atendimento médico, habitações etc.

Mas o que vemos, atualmente, reflete que essa meta está longe de ser alcançada, visto que o Estado ainda não alcançou em investimento as regiões periféricas, onde estão esses indivíduos, que se ressentem pela exclusão social, desmotivando a continuidade de seus estudos, pois possuem prioridades contrastante com as governamentais. Foi diante desses desafios que se estabeleceu o PNE 2014-2024, por mais que ainda se encontre estagnado quando analisamos a realidade dos estudantes da EJA em todas as regiões do Brasil.

Quando Michel Temer assumiu o governo (2016-2019) após o *impeachment* de Dilma Rousseff, foram tomadas medidas que prejudicaram a própria sobrevivência da EJA, visto que os recursos disponíveis para essa modalidade foram severamente diminuídos quando o mesmo foi desvinculado da receita da União, o que permitiu a flexibilização de seu orçamento, ampliando o volume de recursos livres para que governantes estaduais e municipais direcionassem os gastos públicos a outros setores, retirando grandes recursos da Educação.

De acordo com Soares de Alvarenga,

²⁰ DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010, p. 945-946.

²¹ BRASIL, Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

A força desta desvinculação compromete o PNE quando este determina que a União deva destinar gradativamente um percentual maior do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação. Atualmente, o país aplica aproximadamente de 5% a 6% do PIB. A meta do PNE é que, em 2017, chegue a 7% e, no final do decênio, ou seja, em 2024, os 10% sejam aplicados na sua totalidade, materializando a luta história dos movimentos sociais em defesa da educação pública.²²

Como se sabe, isso não ocorreu. Viu-se, ao contrário, um cenário de crise política que, historicamente, faz com que o campo mais afetado socialmente seja o da Educação que tem seus recursos brutalmente diminuídos. E quando se destacou a modalidade EJA, entendeu-se que não havia interesse de torná-la mais eficiente e transformadora quanto à mobilização para a ampliar a presença de estudantes nesta modalidade, prevalecendo como ramo não prioritário.

Então, quando se passa a analisar a Meta 9 do PNE, percebe-se o quão descolado da realidade o documento estava ao anotar que buscava elevar a taxa de alfabetização da população, com quinze anos ou mais, para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a sua taxa funcional. Isso porque a diminuição nas matrículas nessa modalidade, assim como os cálculos de queda do analfabetismo – pois o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstrava, através dos dados de 2014, uma redução pela metade dos 13,6% de indivíduos adultos –, aquilo que se projetava, contudo, não se confirmou.

Assim, diante das desconfianças e críticas por parte de educadores, muitos deles se reuniram no 3º Seminário de Educação Brasileira (SEB), onde acabaram redigindo uma carta que demonstravam que essas metas continuavam apresentando uma visão distorcida em reação à EJA. Exemplo desse descompasso pode se verificar na correção do fluxo de jovens e adultos que estão fora da faixa etária / de série, persistindo no caráter apenas de certificação inócua, que não refletia a dimensão do problema que era mais profundo do que um documento, pois a EJA deveria criar condições para que esses indivíduos pudessem modificar sua realidade social através de garantias de apreensão de conhecimentos necessários para que as funções reparadora, equalizadora e qualificadora estabelecidas pela Ldben pudessem ser concretizadas.

2.2. Uma escola para trabalhadores no coração da região amazônica

Como já se apontou no Capítulo anterior desta dissertação, a introdução da EJA na Amazônia se inicia a partir da Lei do Ensino, baixada em 1871 na Província do Grão-Pará, que

²² ALVARENGA, Márcia Soares de. A Educação de Jovens e Adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p.121-138, dez. 2016, p. 131.

previa a criação de uma escola noturna para adultos em cada uma dessas cidades e duas na Capital, desde que pudesse reunir na capital pelo menos 20 alunos por escolas e, nos outros municípios, pelo menos 10.

Assim, já em 1873 funcionava ao todo na Província 14 escolas no período da noite.²³ Então, aos poucos foram sendo iniciadas, de forma improvisada, salas para atender os interesses de indivíduos que não tinham condições de estudar durante o turno diurno, em virtude de exercerem alguma atividade remunerada. Em relação à expansão desta rede pelo interior do Pará,

em Bragança encontramos registros de alunos adultos de alfabetização e séries iniciais, desde 1958. Estes registros encontram-se nos arquivos da Rádio Educadora de Bragança que foi inaugurada em 1960, mas em 1958 já se processava experiências com os aparelhos na Escola Radiofônica, a exemplo das experiências Radiofônicas de Natal-RN, na época tratava-se do MEB – Movimento de Educação de Base.²⁴

A posterior criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), mesmo com seus problemas curriculares, permitiu um avanço considerável do ensino pelos municípios paraenses. Segundo dados de 1977, o número de analfabetos na região Norte era bem grande, conforme mostram os dados abaixo:

Quadro 2: Analfabetismo na região Norte por idade e sexo

Zona e Sexo	População 15 anos ou +	Analfabetos 15 anos ou +	Índices de analfabetismo (%)	População total
<i>Urbana</i>	890.128	147.814	16,6	1.626.600
<i>Rural</i>	1.025.566	542.638	52,9	1.977.260
<i>Masculino</i>	967.796	329.990	34,1	1.819.228
<i>Feminino</i>	947.898	360.462	38,0	1.784.632
<i>Total</i>	1.915.694	690.452	36,0	3.603.860

Fonte: Soletre Mobral e Leia Brasil – Sete anos de luta pela alfabetização (1977)

²³ Cf. BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber, 2004.

²⁴ BRASIL, Fóruns EJA: abril de 2010. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pa/node/47>>. Acesso em: 09 ago. 2024.

Esses dados são interessantes, pois permitem criar um retrato sobre a disparidade da porcentagem de analfabetos entre zona urbana (16,6%) e zona rural (52,9%), permitindo entender que a expansão do ensino nos interiores da região era necessária e imprescindível para modificar o quadro de analfabetismo nesse território e, conseqüentemente, no país.

Segundo dados do IBGE sobre a referida taxa, a partir da 1990 demonstra-se que ocorreu uma queda na porcentagem de analfabetos na região Norte, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 3: Taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais (1996-2001)²⁵

<i>Brasil</i>	<i>1996</i>	<i>1998</i>	<i>2001</i>
	14,7	13,8	12,4
<i>Norte</i>	12,4	12,6	11,2
<i>Nordeste</i>	28,7	27,5	24,3
<i>Sudeste</i>	8,7	8,1	7,5
<i>Sul</i>	8,9	8,1	7,1
<i>Centro-oeste</i>	11,6	11,1	10,2

Fonte: IBGE de 1996, 1998 e 2001

A expansão da educação nos ensinos noturnos, contudo, de acordo com os dados do IBGE nestas primeiras décadas do século XXI, demonstram que na região Norte as taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais chega a cifras bem maiores do que nas regiões Sudeste e Sul.²⁶ Então, a EJA, que seria uma oportunidade para contornar esse problema social ainda não solucionado.

Dá também a necessidade de criação de projetos que desenvolvam alternativas para sanar essa situação. Como ocorreu em outros estados, o surgimento de escolas noturnas para trabalhadores não veio acompanhado de melhorias, como estrutura e currículo voltados para esses sujeitos. Então, durante boa parte do século XX e início do XXI, pode-se observar estados

²⁵ INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores (1996-2001)*. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=759>>. Acesso em: 10 nov. 2024.

²⁶ INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores (2019-2022)*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=36982&t=resultados>>. Acesso em: 10 nov. 2024.

com algumas turmas noturnas, mas que não primam pela qualidade do ensino, antes servindo apenas como forma de resposta ao alto índice de analfabetismo no país.

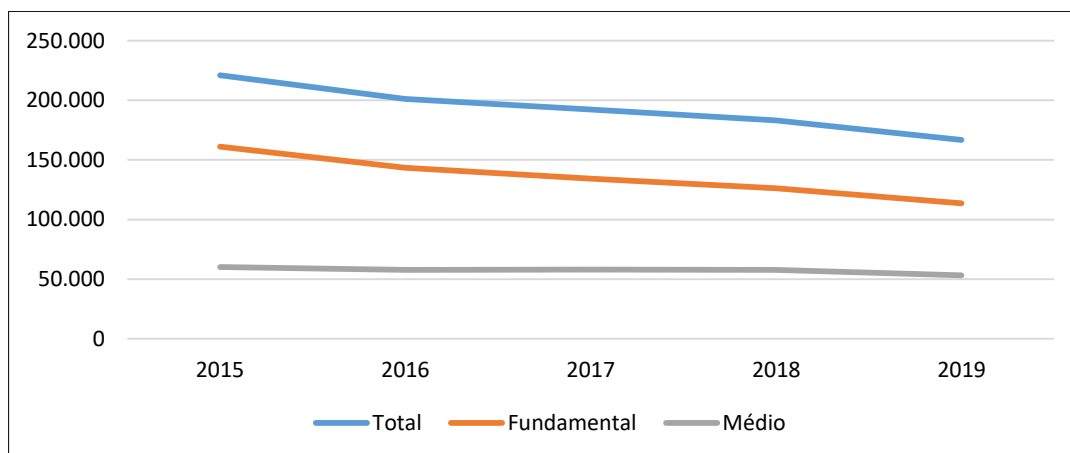
A região Norte, ênfase que aqui interessa, possui uma clientela diferenciada na EJA, constituída por trabalhadores do campo, pescadores, operários da construção civil, funcionários do comércio, empregadas domésticas, desempregados que estavam fora da escola há muito tempo, mas que se constituem em uma minoria se comparadas aos jovens e adultos que não possuem condições de estudar devido a uma série de fatores, tais como: falta de conciliação entre o horário do trabalho e o da escola, pelo fato de possuírem filhos pequenos / dependentes, a distância da escola, o medo da violência, além da perda de interesse em estudar.

Neste sentido, motivar ou atrair esses indivíduos para a escola é um desafio para os governos estaduais e municipais. E com as pressões de organismo como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para diminuir o analfabetismo de adultos, bem como o temor em perder recursos financeiros, o governo, através do Ministério da Educação (MEC) e entidades não governamentais promovem discussões entre vários setores, educadores e intelectuais para desenvolver meios de solucionar esses problemas e cumprir acordos dos quais é, internacionalmente, signatário.

Alguns são imediatistas e privilegiam a quantidade, como o Programa do Enceja, já abordado. Isso porque ele se constitui como política de correção de fluxo e de enfrentamento da distorção idade-série acelerando a conclusão desses jovens e adultos na conclusão do Ensino Fundamental e Médio através de uma prova avaliativa de aprendizagem, que pouco mede qual a aprendizagem do estudante.

São medidas governamentais que o governo tomou para amenizar a quantidade de indivíduos jovens e adultos que estavam fora da escola, então, desenvolveram-se esses exames, mas que se mostraram como se fossem apenas medidas paliativas que não solucionam o problema da defasagem de aprendizagem e da alfabetização desses sujeitos. Assim, é necessária uma maior mobilização de órgãos governamentais e de educadores para reverter essa situação que, nas últimas décadas, aumentou bastante a despeito da oferta de cursos a esses estudantes.

Gráfico 1: Matrículas de alunos na EJA (Pará, 2015-2019)²⁷



Fonte: Elaborado pelo Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

Analisando o gráfico, percebe-se que houve uma queda de 24,6% no número de matriculados na EJA no período de 2015 a 2019. Em relação ao ano de 2018, a cifra para o Ensino Fundamental, por sua vez, caiu 9,9%, e a do Médio apresentou uma redução de 8,1%. Então, há uma necessidade de entender e investigar os motivos da queda, cada vez maior, das matrículas de estudantes na EJA.

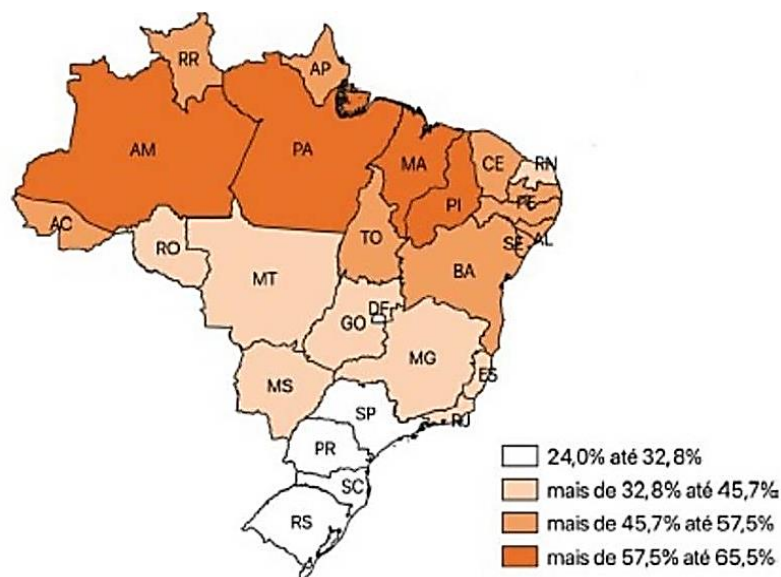
São jovens e adultos que perdem o interesse em estudar, muitos porque estão desiludidos com sua situação socioeconômica e compreendem que a urgência para esses indivíduos é a aquisição de um emprego que lhes garantissem uma sobrevivência com uma certa dignidade, mesmo sem garantias trabalhistas e salários baixos, do que retornar aos estudos.

O dado é preocupante, pois, atualmente, a informalidade tem sido preponderante nas regiões Norte e Nordeste. Em 2022, a proporção alcançou 60,1% (Norte) e 56,9% (Nordeste), segundo dados do IBGE.²⁸ Isso ocorre diferentemente na região Sudeste, onde há uma grande concentração de conglomerados industriais.

²⁷ BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2019: resumo técnico*. Brasília, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

²⁸ INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores (2019-2022)*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?edicao=20652>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

Mapa 1: Proporção de pessoas em ocupações informais (2022)



Fonte: IBGE (2022)

Como se vê, os desafios aumentam, principalmente, quando percebemos que o Pará e o Norte, em geral, ainda possuíam uma carência nas ofertas de emprego.²⁹ Nesta região, a taxa de desocupação passou de 12,4%, no último trimestre de 2020, para 14,8% atualmente, e muitos desses jovens e adultos são de bairros periféricos ou do meio rural, que dependem de auxílio governamental para sua sobrevivência. Então, compreendem que a solução para contornar essa situação seria mudar-se para outras cidades e estados que ofereçam trabalho. Para Leôncio Soares, Maria Amélia Giovanetti e Nilma Lino Gomes, essas questões impõem desafios à EJA,

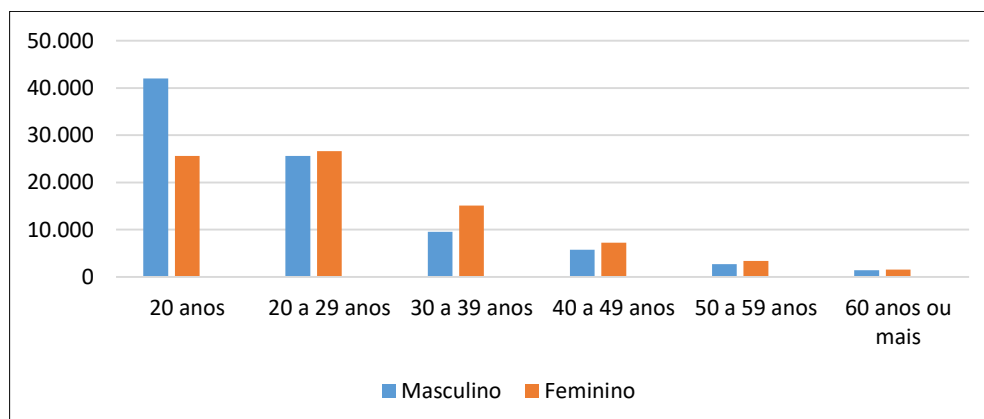
que deve ser pensada a partir das demandas deste público recém-chegado. De início, penso ser necessário afastar a ideia de que os jovens não se interessam e não demandam escolarização. Estudar é um dos poucos caminhos ainda vislumbrados pelos jovens pobres como possibilidade, ainda que remota, de realizar seus projetos de vida. A EJA pode ser uma alternativa de escolarização na qual jovens pobres tenham acesso às experiências significativas e possam desenvolver todas as potencialidades dessa fase da vida como sujeitos autônomos e de direitos.³⁰

Uma outra análise sobre os estudantes da EJA no estado do Pará, que provoca uma reflexão, diz respeito à faixa etária e ao sexo, como mostra o gráfico abaixo:

²⁹ INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores* (2021). Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?edicao=20652>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

³⁰ Cf. SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (orgs.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Gráfico 2: Matriculados na EJA por faixa etária e sexo (Pará, 2019)³¹



Fonte: Elaborado pelo Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

Por meio desses números se percebe que, em 2019, houve uma quantidade maior de alunos jovens matriculados na EJA, demonstrando que, nos últimos anos, a ocorrência da juvenilização desta modalidade de ensino. Foram mais de 60 mil, somando pessoas do sexo masculino e feminino com até 20 anos (onde, aliás, predominam os homens, pois, em todas as demais faixas etárias, há maiores incidências de mulheres). Mais um fator de preocupação, pois são jovens que não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio na idade certa, por reprovação ou evasão, e estão entrando na EJA para acelerar seus estudos. Para Soares, Giovanetti e Gomes, quando olhamos a relação idade-série, muitos desses sujeitos que já deveriam ter concluído suas formações ainda estudavam.

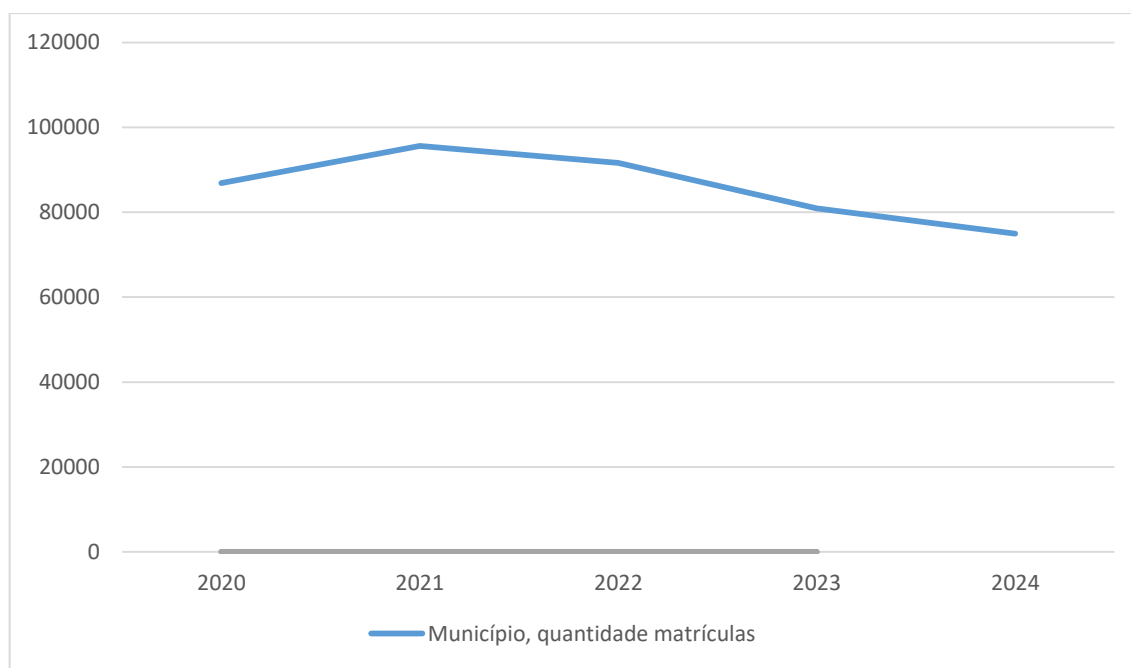
Ademais, seguem altas as taxas do analfabetismo funcional, sobretudo na região Norte e Nordeste do Brasil. Tais distorções se acentuam quando das diferenças por cor ou sexo. O que se nota é que está aumentando da presença feminina, principalmente, quando da faixa etária pós-20 anos. São jovens que, além das reprovações, evadiram cedo em virtude da gravidez na adolescência, que impossibilitou de continuarem seus estudos diuturnamente, então retornam à escola, muitas acompanhadas dos filhos, pois não têm com quem deixarem. São dados importantes para definir políticas curriculares diferenciadas. Ainda segundo os pesquisadores antes citados, não se pode esquecer que óbvio, ou seja:

³¹ BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2019: resumo técnico*. Brasília, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante delas, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Torna-se necessário escutá-los, vê nas práticas culturais e nas formas de sociabilidade que desenvolvem traços de uma luta pela sua humanização, diante de uma realidade que insiste em desumanizá-los, e, na perspectiva do protagonismo juvenil.³²

Uma outra situação que requer análise seria a queda de matriculados a partir de 2020, que apresentava neste ano 86.842, quando pegamos os dados de matriculados na EJA no estado do Pará até o ano de 2024 percebemos uma ligeira queda de matriculados, caindo para 74976 alunos matriculados.

Gráfico 3: Comparativo de matrículas declaradas por dependência administrativa – Censo Escolar 2024³³

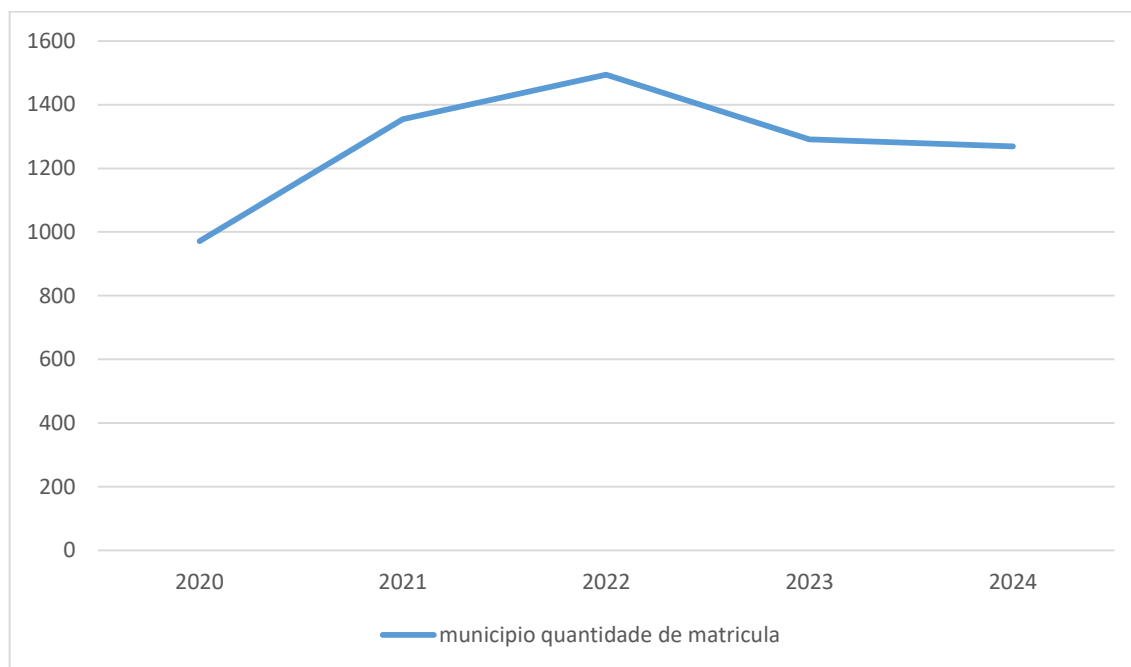


Fonte: Elaborado pelo Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

O censo comparativo de 2020 a 2024, em relação ao município de São Miguel do Guamá, especificamente, *lócus* privilegiado desta investigação, pois é onde atuo profissionalmente, reflete a queda que ocorre no Estado do Pará de forma geral. Observe:

³² SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (orgs.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 65.

³³ BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico*. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 5 jan. 2025.

Gráfico 4: Comparativo de matrículas declaradas por dependência administrativa – Censo Escolar 2024³⁴

Fonte: Elaborado pelo Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica

Se analisarmos esse gráfico perceberemos que o número de matriculados na EJA de 2020 (quando os registros apontam a cifra de 971 inscrições), para o ano de 2022 (1494), constata-se que ocorreu um crescimento nítido. Contudo, após este momento, houve um recuo que preocupa, pois, em 2024, foram 1269 matriculados.

Contudo, é importante destacar que, a partir do ano de 2020, ocorreu a pandemia do Covid-19, então é necessário incluir esta situação como provável fator de diminuição dos matriculados se compararmos com o ano 2024, pois as escolas no país, de forma geral, estavam em período de aulas remotas. Mas, infelizmente, a maioria dos estudantes não dispunham de *internet*, além do fato de que essa experiência desestimulou a continuação dos estudos.

Importante entender que, após o período mais mortal da pandemia, o retorno dos alunos foi lento. Isso demonstra que muitos educandos estão desistindo de continuarem seus estudos, o que poderia ser um fenômeno pós-pandêmico, com todos os seus impactos, mas essa possibilidade requer pesquisa.

³⁴ BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico*. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 5 jan. 2025.

O fato é que os dados demonstram existir muitos desses indivíduos que não retornaram à escola. Percentuais que promovem questionamentos sobre os rumos que essa modalidade de ensino tomará se não ocorrer uma tomada de atitude pelos órgãos governamentais, analisando com seriedade tais números, os motivos e os desejos dos indivíduos que compõem a EJA.

São desafios para os profissionais de um estado com grandes dimensões, como o Pará, que representa a realidade de parte considerável da região amazônica. São categorias da uma parcela da sociedade que se sente desamparada quanto à criação de alternativas de geração de empregos, pois os dados do IBGE demonstram que a mudança na qualidade de vida desses indivíduos ainda passa por uma educação que lhe garanta condições de adquirir um trabalho digne que lhe proporcionem estabilidade financeira, principalmente em um território carente de indústrias. Como mudar esse cenário, visto que os alunos percebem sua realidade, sendo que mudar de vida para eles parece tão distante?

Essa baixa autoestima constitui um dos vários problemas que encontramos nos sujeitos dessa região. O professor, analisando a realidade dos educandos, sente-se impotente, pois muito do que pode ser feito foge à alçada dele. São políticas públicas, geração de empregos, alternativas que devem ser pensadas para que o estudante da EJA perceba que, ao sair da escola, poderá mudar realmente sua situação socioeconômica.

O referido *status quo* deve ser analisado conjuntamente a diversos fatores que se constituem enquanto características singulares da região amazônica como, por exemplo, a dificuldade de acesso à *internet*, ausente em quase sua totalidade nas comunidades ribeirinhas que esses indivíduos muitas vezes habitam; à escola, em virtude do fato de terem moradias no meio rural ou em bairros perigosos, afetando suas idas e vindas do espaço escolar etc.

São inúmeros aspectos que proporcionam o entendimento sobre as dificuldades da permanência do aluno na escola. A partir da análise desse quadro, fica claro o processo de exclusão ao qual esses indivíduos se encontram, assim como a sua invisibilidade, principalmente quando os mesmos se encontram em regiões onde as políticas públicas não chegam e, quando chegam, apresentam deficiências, com muitos dos recursos desviados ou superfaturados, não proporcionando melhorias.

Neste sentido, como criar condições de futuro para sujeitos que, há muito tempo, estão descrentes no tocante à possibilidade de mudanças em suas condições sociais de existência? Como entender que a educação pode modificar isso, visto que não observam no Estado um empenho verdadeiro sobre a realidade em que sua comunidade se encontra, quanto a problemas em vários setores, tais como: infraestrutura, saúde, educação, segurança e emprego? São diversos questionamentos e poucos respostas disponíveis ainda.

2.3. Fóruns, conferências, acordos e pressões de atores internacionais

A discussão acadêmica sobre a problemática que envolve as políticas educacionais e curriculares relacionados à EJA na região amazônica tem sua gênese a partir da década de 1980, quando ocorreu a ampliação de interlocuções e discussões mais abrangentes através de simpósios e outros eventos nacionais (e até internacionais) para a troca de experiências.

Na avaliação de Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, a Região Norte, na última avaliação trienal (2010-2012) realizada pela CAPES [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior], desponta como a região com o maior crescimento de cursos de mestrado e doutorado no Brasil. O crescimento alcançou 40%, em função da desconcentração da educação superior realizada na última década pelo Ministério da Educação. Esse crescimento, em nível geral, também reflete um aumento no número de doutores ingressantes nas Instituições de Ensino e nos programas de pós-graduação em Educação e, por conseguinte, na produção intelectual do quadro docente e no número de “grupos de pesquisa”.³⁵

A partir do início do século XX, a Universidade Federal do Pará (UFPA), após várias discussões no curso de Pedagogia, conseguiu a inclusão da EJA como matéria. O debate em relação à importância da modalidade de estudo e suas problemáticas se expandiu pelo interior do Pará quando, em 1999, o *Campus* da UFPA de Bragança, sediou o *I Seminário de Educação de Jovens e Adultos*, tendo como clientela os professores da rede municipal e estadual da região.

Ressalta-se a presença numerosa dos professores dessa modalidade, demonstrando o inconformismo diante dos desafios em lidar com um currículo que não reflete a realidade dos estudantes, além de possibilitar trocas de experiências, sugestões de trabalhos metodológicos e recursos que permitam aos professores adequarem suas aulas para a continuidade e a permanência dos estudantes da EJA, visto que há uma crescente desmotivação e evasão nessa modalidade de ensino na região. De acordo com o coletivo Fóruns EJA,

A partir daí os estudantes de Pedagogia e Letras passaram a produzir conhecimento em seus trabalhos de conclusão de curso versando sobre a EJA, onde ressaltamos alguns temas de relevância: Educação de Jovens e Adultos e a Qualificação para o mercado de trabalho; evasão escolar na EJA, em turmas de 1ª e 2ª etapas na Escola Prof. Hildeberto Reis, em Aurora do Pará; Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Desembargador Augusto Olímpio em Nova Timboteua; os fatores que

³⁵ CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. Instituição e consolidação do campo da História da Educação nos grupos de pesquisa situados na região Norte do Brasil: refutação à tese da insignificância. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 12, n. 49, p. 71-96, mar. 2013, p. 71.

dificultam o processo de Aprendizagem; evasão na EJA: um estudo de caso na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Manoel dos Reis.³⁶

Depois que vários trabalhos terem sido desenvolvidos na instituição, surge o Grupo Universitário de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos (Gueaja), que passou a se integrar ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), permitindo a mobilização dos municípios da região, em um total de nove, com bolsas que são oferecidas para possibilitar a escolarização de educandos dos assentamentos do Nordeste do Pará.

A emergência dessas organizações demonstra a preocupação na formação de educadores da EJA, permitindo a estes profissionais ampliarem seus estudos com a oferta de cursos de especialização na área, propiciando uma discussão mais específica relacionada à modalidade de ensino, para que, a partir disso, seja possível construir alternativas diante de um currículo nacional que não reflete os interesses dos educandos da região amazônica. Segundo o Fórum Paraense da EJA, os dados dos órgãos oficiais dos municípios, estado e federais revelavam

que o Estado do Pará possu[ía] [em 2009] 2.840 escolas que oferta[va]m a Educação de Jovens e Adultos, com um total de 227.007 matrículas com um total de 15.060 professores, distribuídos em 64 da rede Federal, 5.718 da rede Estadual, 9.097 das redes Municipais de ensino e apenas 181 da rede Privada. [...] destes professores, 61% possuem nível superior (IBGE/2006) e necessitam de formação específica em nível de especialização nessa área.³⁷

Outra preocupação consiste em entender as disparidades quanto à frequência e continuidade dos alunos da EJA em diferentes regiões do Brasil, além de desenvolver alternativas e discutir qual, realmente, seria a função dessa modalidade de ensino. Tal questão foi um dos principais assuntos da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confitea), realizada no mesmo ano relativo aos dados apresentados na citação anterior, em 2009, que ocorreu em Belém, no Pará, em parceria com a Unesco.

Nos termos de Cláudia Regina de Paula e Márcia Cristina Oliveira, o encontro resultou na publicação do documento intitulado *Marco de Ação em Belém*, no qual se frisou que a aprendizagem ao longo da vida constitui, efetivamente, em um marco conceitual que é um princípio organizador de todas as formas de Educação, obviamente baseada em valores

³⁶ BRASIL, Fóruns EJA: abril, 2010. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pa/node/47>>. Acesso em: 9 ago. 2024.

³⁷ BRASIL, Fóruns EJA: abril, 2010. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/pa/node/47>>. Acesso em: 9 ago. 2024.

inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento, conforme os ideias defendidos pela Unesco.³⁸

Ora, essa modalidade de ensino, em virtude de envolver uma clientela complexa e diversificada, tornou-se um desafio para os educadores e governos comprometidos com a Educação de indivíduos que esperam concluir seus estudos e adquirir um conhecimento que assegure uma condição melhor de vida, levando o Estado a diminuir a quantidade de analfabetos ou semianalfabetos do Brasil. Daí os debates, conferências e trabalhos acadêmicos que pretendem modificar o quadro dramático quanto ao aprendizado na região e que exigem soluções diante dos desafios de um país que pretende atingir um grau de desenvolvimento maior no concerto das nações.

Contudo, as muitas discussões que envolvem a EJA provocam mais perguntas e dúvidas do que respostas. Como permitir o acesso a um número maior desses sujeitos na Educação? De que forma é possível assegurar uma aprendizagem que esteja adequada às suas necessidades? Pode-se criar um currículo adequado às diferentes regiões brasileiras? Quais estratégias ajudariam na permanência do aluno e na consequente diminuição da evasão escolar? São muitas as indagações que permanecem e devem envolver todos os profissionais de ensino e agentes sociais, dos educandos ao governo. Mas o que nos importa, aqui, e o que podemos tentar responder é: quais atividades se pode desenvolver para que se mobilize os conhecimentos desses sujeitos, despertando o protagonismo de suas experiências em sala de aula?

Parte da resposta integra a atividade pedagógica que consta como apêndice da presente dissertação, mediante a qual propomos exercícios de Ensino de História para o desenvolvimento de sequências didáticas. Estas incluem um conjunto de ações que interligam com o que se deseja debater, levando em consideração os objetivos que previamente forem elaborados e planejados em relação à turma, podendo sofrer alterações no decorrer do processo, dependendo do perfil do alunado. Além disso, é possível que seja algo mais acelerado ou não, pois sempre haverá uma avaliação diagnosticando até que ponto o processo ensino-aprendizagem estará se efetivando. Por isso são várias as estratégias, assim como planos prevendo falhas no caminho e permitindo mudanças de curso e correções no decorrer das aulas.

Bem entendido está que, como salientado por José Carlos Libâneo, “o trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática e está ligada às concepções sociais e a experiência de vida dos alunos”.³⁹ Já de acordo com Antoni Zaballa, a *sequência didática* corresponde à

³⁸ Cf. PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA Márcia Cristina. *Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: Ibpx, 2011.

³⁹ LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 179.

estruturação planejada de um encadeamento de atividades, que são parte integrante de uma unidade, de modo articulado e coordenado pelo professor que, visando atingir as metas por ele propostas, vai lançar mão de um conjunto de ações organizadas de forma sistemática, buscando, assim, promover aquilo que é a finalidade maior do processo de ensino: a aprendizagem dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais por parte dos alunos.⁴⁰

O planejamento desse recurso metodológico, para que o resultado seja satisfatório, deve atentar para o perfil dos estudantes que irão desenvolvê-lo, considerando os conhecimentos prévios, a faixa etária etc. Esse momento do diagnóstico da turma é essencial para assegurar o processo de ensino-aprendizagem.

O que se pretende promover, a partir de *sequências didáticas*, é que a aula, anteriormente monótona e conteudista, possa oferecer uma alternativa mais dinâmica e enxuta para uma clientela que, cada vez mais, possui menos paciência, infelizmente, com a leitura e a exposição de matérias pelo professor. Assim, essa atividade oferece ao educador o planejamento de um período de tempo, a quantidade de aulas e organização das atividades com diversificação de ferramentas de pesquisa.

A partir do momento que se trabalha uma *sequência didática*, espera-se que o estudante da EJA obtenha uma compreensão melhor sobre o conteúdo ministrado de forma diferente e, para isso ocorrer, deve-se incorporar como atividades: a leitura e a produção textual, analisando e relacionados tais ações com o tema principal, unindo a teoria e a prática. Logo, não se deve menosprezar o conhecimento empírico do discente, mas valorizá-lo e relacioná-lo com os novos, debatidos na escola e, progressivamente, estabelecendo nexos com novas informações que permitirão interagir com suas bases.

Assim, ao refletir sobre um produto final para a defesa do Mestrado Profissional em Ensino de História, optou-se pela criação do Manual didático (*S*)EJA... *Protagonista da História!*, no qual o “S” conjugado ao “EJA” do título quer dizer “Sujeito da Educação de Jovens e Adultos...”, além de produzir uma sonoridade imperativa essencial do verbo *ser*.

A escolha das ferramentas *Google sala de aula*, *Google forms* etc. ocorre em virtude das transformações tecnológicas atuais que promoveram a acessibilidade cada vez maior e representa a realidade dos estudantes, que estão em conexão diária com computadores e celulares, realizando diferentes tarefas, tais como: pesquisa e compra de produtos *on-line*, pagamentos de contas, acesso a bancos digitais, correios eletrônicos, jogos, conversas, entre outros usos. E, como foi demonstrado pelos dados, a maioria dos discentes da EJA é constituída

⁴⁰ Cf. ZABALLA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 20.

por jovens, o que torna essa estratégia didática uma ferramenta necessária para atrair suas atenções e interesses. Neste sentido, eles poderão acessar as aulas expositivas para compreensão das informações que foram discutidas, bem como visualizar imagens e vídeos sobre o tema junto com os textos complementares.

Esse *Produto* que descrevo brevemente constitui-se em mais uma ferramenta à disposição do profissional da educação e que pode auxiliá-lo no trabalho pedagógico. Além disso, convém mencionar que os conteúdos selecionados *a priori* para as *sequências didáticas* estão disponíveis na Grade Curricular de História do Ensino Fundamental / EJA do município de São Miguel do Guamá, no Pará.⁴¹

O trabalho será desenvolvido com as turmas da 3ª e 4ª Etapas da EJA do Ensino Fundamental, sendo que os conteúdos que serão trabalhados seguem a matriz curricular municipal, tendo como temática principal o sub eixo *Natureza, trabalho e tecnologias*, e são exatamente os seguintes:

- a) 3ª Etapa: Operário e as lutas trabalhistas; &
- b) 4ª Etapa: Trabalho escravo e trabalho assalariado.

A decisão pela escolha desses conteúdos levou em consideração que os alunos da EJA são, em sua maioria, trabalhadore(a)s que estão estudando no turno noturno para futuramente mudarem sua condição social. Daí porque sugeriu-se o título *O trabalho (in) dignifica o homem*, que versa sobre as atividades do operariado e suas lutas por melhores condições de vida e de trabalho no pós-Revolução Industrial.

Nessa primeira *sequência didática* será questionado acerca da dignidade do trabalho, salários, jornada de horas e, também, sobre a importância desse indivíduo como sujeito que possui uma história, mas que sempre foi invisibilizado, motivo pelo qual optou-se ainda pelo texto de apoio, ficcional, pois selecionou-se o poema de Bertolt Brecht, *Perguntas de um trabalhador que lê*, pois ele exprime o que seria essa representação elitista da historiografia e a *tomada de consciência* dos trabalhadores.

Em seguida, na segunda *sequência didática*, *A escravidão do homem, ontem e hoje*, tratar-se-á a questão do trabalho no Brasil Colonial, quando a sociedade aceitava como legal escravizar indivíduos para realizarem diversas tarefas, desde trabalhar na lavoura canavieira até a venda de produtos para seus senhores (escravos de ganho). Por fim, será possível relacionar

⁴¹ Cf. SÃO Miguel do Guamá. Documento curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2020.

com o *trabalho análogo à escravidão*, que ocorre em na sociedade brasileira contemporânea, contextualizando ambos os períodos.

Antes, porém, de apresentar o Manual Didático intitulado *(S)EJA... Protagonista da História!* convém fundamentar, do ponto de vista teórico-metodológico, de onde vem essa ideia de valorização da voz de sujeitos historicamente silenciados, ignorados pelas narrativas, excluídos das grandes explicações. Trata-se do campo da História Social, que inspirou a Micro-História e tantas outras correntes, cujos principais artífices serão discutidos ao longo do próximo capítulo que reunirá alguns de seus representantes no Brasil e no mundo.

CAPÍTULO 3

ROMPER O SILÊNCIO:

História Social, Micro-História, trabalhadore(a)s e Ensino de História na EJA

A História, enquanto narrativa sobre o passado ou disciplina, está repleta da ausência de grupos e indivíduos que, praticamente, eram considerados irrelevantes para o desenrolar dos processos tempo-espaciais. Sabemos que esse fenômeno atingiu seu auge no século XIX e se relacionava com uma prática marcada pelos elementos factuais, dos chamados grandes acontecimentos ou figuras, sendo que, segundo Eric Hobsbawm, em sua parte majoritária, “era escrita para a glorificação e talvez para uso prático dos governantes”.¹

Entre eles estavam reis, eruditos e generais que determinavam o que deveria ser considerado importante, privilegiando-se suas conquistas para que fossem lidos como heróis por atos classificados como destemidos, geniais ou estratégicos para o curso das sociedades. Isso visava criar uma áurea de superioridade, quase divina, perante aqueles que, efetivamente, davam sustentação às atitudes em tela, fossem eles súditos e/ou escravizados, discípulos ou soldados, para ficarmos só nesses exemplos.

Assim posta, tais reflexões e formas de escrita se perpetuaram, produzindo uma *História vista de cima*, como uma espécie de braço cultural que ajudava a manipular informações com o fito de promover a imagens personalizadas. No entanto, para Natalie Zemon Davis, o fio condutor e a força motriz da História devem ser “el combio de la estrutura social y del modelo socioeconômico en su conjunto, mientras que la interacción de las relaciones sociales por una parte, y los grandes acontecimientos como las revoluciones, la guerra e las reorganizaciones, por la outra, dan consistência a la trama”.²

Essa visão busca alterar os entendimentos segundo os quais a força de uma sociedade seria o resultado de apenas alguns indivíduos, que a dita conquista do Novo Mundo teria resultado das atitudes de somente um comandante, que a construção de pirâmides fora o trabalho de um único faraó, que a vitória em guerras se devia só aos militares de alta patente etc. São indagações que, atualmente, nós professores da Educação Básica precisamos fazer para contornar os resquícios dessas narrativas ainda encontradas nos livros didáticos distribuídos nas

¹ HOBBSAWM, Eric. A História de baixo para cima. In: _____. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 216.

² DAVIS, Natalie Zemon. Las formas de la Historia Social. *História Social*, Valencia, n. 10, p. 177-182, primavera-verano 1991, p. 177.

escolas. Ora, esse tipo de História não discute ou dá ênfase, nos termos de Hobsbawm, antes citado, à *população dominada*, pois

o ramo prático da política da classe dominante, durante a maior parte da história até o final do século XIX e na maioria dos países, poderia normalmente prosseguir sem muita coisa além de uma ocasional referência à massa da população dominada. Essa massa podia ser pressuposta, exceto em circunstâncias muito excepcionais – como as grandes revoluções ou insurreições sociais. Isso não quer dizer que ela estivesse satisfeita, nem que não tivesse de ser levada em conta. Meramente significa que os termos da relação eram dispostos de tal forma que as atividades dos pobres normalmente não ameaçavam a ordem social.³

Sendo assim, pouco importava a participação ou opinião desses grupos, socialmente invisíveis que, infelizmente, ficavam à sombra de uma perspectiva, segundo Giovanni Levi, positivista que tendia a renunciar a toda complexidade e problematização dos tempos idos. Então, acreditando que as respostas estavam prontas, dispensando a necessidade de entender a fundo uma sociedade, esse viés acabou deixando lacunas que não eram preenchidas.⁴

3.1. Da *História vista de cima* à *História vista de baixo*: breve debate

A narrativa da História da qual se vinha falando representava um tipo de escrita e registro sobre os passados responsável por permitir que seus adeptos tivessem uma visão simplificada da sociedade, pois não havia uma dedicação mais profunda às análises, ao âmago de cada grupo de indivíduos, em aspectos tais como: a religiosidade, o folclore, as disputas familiares, os costumes etc., a uma infinidade de situações que envolvem as interações sociais negligenciadas em prol do privilégio concedido aos chamados grandes acontecimentos e seus supostos responsáveis exclusivos. No entanto, como afirma Zemon Davis,

El estado nación o el império pueden servirle de marco, pero con frecuencia prefiere una unidad local, una historia o un drama particularizado, que cobra sentido a través del análisis etnológico. Los viejos hábitos de pensamiento son tan importantes como las actitudes del momento, los compromisos adquiridos de manera irreflexiva tienen tanto peso como los que responden a unos intereses conscientes, y lo nuevo puede surgir con la misma facilidad de la improvisación o de la estrategia preconcebida.⁵

³ HOBBSAWM, Eric. A História de baixo para cima. In: _____. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 217.

⁴ Cf. LEVI, Giovanni. 30 anos depois: repensando a Micro-História. In: MOREIRA, Paulo; VENDRAME, Maíra; KARSBURG, Alexandre (orgs.). *Ensaio de Micro-História: trajetória e migração*. São Leopoldo: Oikos, 2016.

⁵ DAVIS, Natalie Zemon. Las formas de la Historia Social. *História Social*, Valencia, n. 10, p. 177-182, primavera-verano 1991, p. 178.

Com efeito, podemos compreender, assim, que a narrativa factual e personalista, orientada pelos acontecimentos políticos, fizeram perpetuar e reproduziam uma História tradicional que, aos poucos, foi perdendo terreno, principalmente quando se passou a destacar a desilusão do *métier* com esse procedimento. Então, os novos historiadores, sobretudo das gerações pós-Segunda Guerra Mundial (1939-1945), sentiam-se cada vez mais abertos a formas diferentes de se construir a História, principalmente em uma Itália do início da década de 1970, por exemplo, na qual a esquerda demonstrava cansaço, seguia-se um cenário de derrotas do movimento sindical demonstrando a fragilidade das agendas progressistas, tornando urgente uma reação que afetou, inclusive, a maneira de se investigar e narrar o passado.

Nesse cenário de desilusão e incertezas sobre a realidade, emergiu um ambiente aberto a novas técnicas, análises do conhecimento historiográfico, de modo que estavam, portanto, criadas as condições para o surgimento da Micro-História, inicialmente através do projeto editorial da coleção “*Microstorie*”, da editora Einaudi, que, nos termos de Levi – o qual compartilhava da mesma opinião de Carlo Ginzburg – dava-se em face da necessidade de recuperar a complexidade da pesquisa, da renúncia às leituras esquemáticas e gerais para poder observar, realmente, como se originavam comportamentos, escolhas e solidariedades.⁶

Essa História será, dessa forma, uma resposta dos historiadores italianos aos defensores de uma narrativa em escala mais ampla, que maximizou o conhecimento, mas perdeu, décadas a fio, os gestos mais intrínsecos dos indivíduos, certos protagonismos que estavam nos anônimos, invisíveis, sem interlocutores que escutassem suas angústias e interesses. Tais sociedades eram e são marcadas por sistemas excludentes que criam obstáculos cada vez mais intransponíveis em prol do estabelecimento de um *status quo* que privilegia os interesses de minorias detentoras de poderes políticos e econômicos que, dessa forma, achavam-se no direito de impor suas ideologias e culturas como se fossem dogmas incontestáveis. Essa visão foi replicada por muitas gerações, determinado como os sujeitos deveriam se comportar, agir, falar, se vestir... Tratava-se de um comportamento imposto e, quando questionado, lançavam mão do uso de forças coercitivas para obrigá-los, até com prisões, exílios e morte, a seguir o que se esperava deles sob pena de serem considerados subversivos ou rebeldes. Daí porque, de acordo com Hobsbawm, a participação popular em insurreições era controlada de uma forma que não permitisse atingir um radicalismo que promovesse uma mudança na ordem social.⁷

⁶ Cf. LEVI, Giovanni. 30 anos depois: repensando a Micro-História. In: MOREIRA, Paulo; VENDRAME, Maíra; KARSBURG, Alexandre (orgs.). *Ensaio de Micro-História: trajetória e migração*. São Leopoldo: Oikos, 2016.

⁷ Cf. HOBBSAWM, Eric. A História de baixo para cima. In: _____. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Por esses motivos que a Micro-História pretende trazer à luz um debate acerca da invisibilidade de grupos sociais e, como afirma Zemon Davis, sua vantagem “es la misma que la de la microbiologia: el historiador puede ‘ver’ y hurgar con su pluma las pequenas interacciones y estructuras, a menudo invisibles, y averiguar cuál es su funcionamiento”.⁸

Essa riqueza de detalhes que, por muito tempo, foi negligenciada por historiadores, passa a ser discutidas com uma possibilidade de abrir um leque de informações e dados que permitirão aos pesquisadores entenderem melhor como funcionavam os grupos humanos a partir de escalas reduzidas, circunscritas, menos abstratas, compreendendo *in loco* como os fenômenos surgem e expandem.

Assim, para Levi, é possível perceber mediante a lupa, em um grau pequeno, minúsculo, os nexos de situações diárias, quando os acontecimentos e processos “normais” ou corriqueiros – em aparências ao menos – e o cotidiano se tornam protagonistas das análises e cujos traços singulares permitem compreender aspectos gerais do mundo social.⁹ Tais posições historiográficas promoverão um despertar criativo diante da crise das Ciências Sociais e Humanas face às transformações que as sociedades do século XX estavam passando por um momento pós-guerra, achavam-se órfãs e quase sem esperanças.

Com isso, a História Social se tornou o carro-chefe da nova ordem e abordagem historiográfica, sendo a principal contribuição, desde o movimento dos *Annales*, acompanhando a ampliação do que seriam consideradas fontes históricas, para além dos chamados documentos oficiais e permitindo, por exemplo, um alcance das camadas iletradas ao promover, simultaneamente, discussões sobre a importância de se valorizar todo e qualquer vestígio deixado pela humanidade ao longo das eras. Neste sentido, como aponta Jacques Revel,

Todos esses índices têm em comum o desejo de extrair do documento bruto uma propriedade, um traço isolado cuja crítica permita acompanhar sua evolução através do tempo. Eles podem em seguida ser aproximados uns dos outros, suas correlações podem ser medidas, de forma que possam entrar na constituição de modelos mais ou menos complexos.¹⁰

Com efeito, ao encontrar respostas a partir de análise de uma infinidade de fontes que se tornavam, pouco a pouco, legítimas e, portanto, salvaguardadas e acessíveis, foi permitindo

⁸ DAVIS, Natalie Zemon. Las formas de la Historia Social. *História Social*, Valencia, n. 10, p. 177-182, primavera-verano 1991, p. 179.

⁹ Cf. LEVI, Giovanni. 30 anos depois: repensando a Micro-História. In: MOREIRA, Paulo; VENDRAME, Maíra; KARSBURG, Alexandre (orgs.). *Ensaio de Micro-História: trajetória e migração*. São Leopoldo: Oikos, 2016.

¹⁰ REVEL, Jacques. A história ao rés-do-chão. In: LEVI, Giovanni. *A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 10.

o reconhecimento da importância de aspectos, tais como: os costumes, os folclores, as religiosidades, as crenças etc. que alcançam grupos sociais que, até bem pouco tempo, não eram objetos de estudo por serem considerados irrelevantes. Na base dessa alteração historiográfica profunda se encontram as reflexões, entre outros, de Edward Palmer Thompson, o qual entende que, à medida que alguns atores considerados principais da História – reis, políticos, generais, pensadores – retiram-se da nossa atenção, um imenso elenco até então visto como *de suporte*, que supúnhamos ser composto de meros figurantes, acabam por forçar sua entrada em cena.¹¹

Ora, o fato é que essa história tradicional era composta e conduzida, nos termos de Hobsbawm, pelos detentores dos poderes político e econômico.¹² Portanto, quando Thompson discutiu a cultura popular inglesa, o fez por entender que o material até então utilizado para narrar os passados que lhe interessam estava morto, disforme, inerte, alterado e, com isso, corrompido. Por isso que o historiador inglês encarava o folclore e as tradições transmitidas oralmente como relíquias de uma certa antiguidade, longe, portanto, do preconceito com o qual a academia enxergava esses vestígios dos épocas idas, ao passo que ele buscava desenvolver um outro olhar sobre tais ecos, demonstrando sua preocupação de reexaminar esse velho e conhecido material que, há muito, era recolhido, mas procurando fazer novas perguntas com o intuito de recuperar tanto os costumes perdidos quanto as crenças que os embasaram.¹³

Porém, como recuperar a História de um povo que, há muito, ficara no limbo, sem nenhuma preocupação de ninguém em explorá-la para revelar sua importância? Essa foi também, sem dúvida, a preocupação dos historiadores ligados aos *Annales*. Segundo Revel, antes dessas posições junto ao ofício de historiador, a primazia da análise era conferida, inclusive e sobretudo, no seio da historiografia francesa, tão marcada que foi, no século XX, pelo tratamento documental serial, relativo

às regularidades, em detrimento do acidente, às repetições, em detrimento do incidente, [o que] permite [...] compreender por que essa história interessou-se quase imediatamente pelos sistemas e pelas estabilidades, em vez de pela mudança. História pesada, história lenta, e que encontrou instintivamente, nas sociedades pré-industriais, em uma Idade Média quase milenar e em uma modernidade que se estende por mais de três séculos, a longa duração necessária à execução de seu projeto.¹⁴

¹¹ Cf. THOMPSON, Edward Palmer. Folclore, Antropologia e História Social. In: NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sérgio (orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios*. Campinas: Ed.Unicamp, 2001.

¹² Cf. HOBBSAWM, Eric. A História de baixo para cima. In: _____. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

¹³ Cf. THOMPSON, Edward Palmer. Folclore, Antropologia e História Social. In: NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sérgio (orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios*. Campinas: Ed.Unicamp, 2001.

¹⁴ REVEL, Jacques. A história ao rés-do-chão. In: LEVI, Giovanni. *A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 10.

As transformações pelas quais passaram as bases do *métier*, no entanto, trouxeram para o primeiro plano da análise e de sua narrativa a possibilidade de abordar a vida de operários, homens e mulheres comuns, prostitutas, artesãos, camponeses etc. que ganhavam, assim, vozes que passavam a ecoar longe, pois representam todo um conjunto social complexo, oprimidos e singulares em suas variadas expressões. É por essa razão que Zemon Davis enfatiza que,

La nueva historia social trata de detectar la existencia de agrupamientos de diversos tipos – categorías de edad, género, linaje, patrocinio, raza, religión – y pregunta como se forman y en qué medida refuerzan o traspasan los límites de la clase. Interpreta las relaciones como procesos simultáneos y sistémicos: de dominación y resistencia, de rivalidad y complicidad, de poder e íntimos.¹⁵

A proposta, para lograr êxito, procurou se aliar a outros campos do conhecimento, tais como: a Antropologia, a Geografia, a Economia, a Literatura, a Sociologia etc., que pudessem aprofundar o objeto de estudo envolvendo os sujeitos comuns, suas culturas e costumes.

Na visão de Hebe Matos Castro, a História Social busca, desse modo, formular problemas específicos, pois essa *História vista de baixo* definida por Thompson procurará analisar as migrações, a mobilidade social, as greves operárias, os protestos, entre outros aspectos, para entender a sociedade em sua profundidade. Trata-se de atentar aos grupos marginalizados, estudar os hábitos, os casos atípicos etc. Até porque os métodos quantitativos haviam reduzido a humanidade a números, retirando-lhe sua identidade, tomando-a como massa homogênea, como se todos possuíssem os mesmos interesses e, por isso, foram tratados da mesma maneira e, conseqüentemente, acabaram sendo incompreendidos e invisibilizados.¹⁶

3.2. Entrar em cena e assumir o palco: donas de casa, operários, idosos...

Observados os pontos elencados até aqui, é possível considerar que a História Social surgiu para evidenciar interesses diferenciados e lutas múltiplas, atenta a personagens ignorados, como eram os casos de prisioneiros, donas de casa, crianças, mendigos, escravizados, operários etc., conforme sinalizou Michelle Perrot.¹⁷ A partir dessas novas

¹⁵ DAVIS, Natalie Zemon. Las formas de la Historia Social. *História Social*, Valencia, n. 10, p. 177-182, primavera-verano 1991, p. 177.

¹⁶ Cf. CASTRO, Hebe Mattos. História Social. In: VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

¹⁷ Cf. PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

abordagens muitas pesquisas se voltaram para o tema do trabalho. Mas, entre os casos que lhe interessam, lembra-nos Hobsbawm que

Muitas fontes para a história dos movimentos populares apenas foram reconhecidas como tais porque alguém fez uma pergunta e depois sondou desesperadamente em busca de alguma maneira – qualquer maneira – de respondê-la. Não podemos repetir erros do passado, acreditando que as perguntas e as respostas surgem naturalmente do estudo do material. Em geral, não existe material algum até que nossas perguntas o tenham revelado.¹⁸

Além disso, o silêncio ao qual o público-alvo da História Social foi relegado se devia à sua condição de subalternos, reféns de sistemas que ignorava seus apelos por melhores condições de vida, atribuindo-lhes excessos de tributos, carestias de alimentos, alugueis exorbitantes etc., cujas existências não despertavam interesses na historiografia tradicional porque esta considerava suas lutas como fatos isolados, sem relevância política.

Daí suas inspirações e orientações iniciais pelo viés marxista de análise, pois este compreendia essas lutas de classes como o motor da História e via, nessas relações, os processos desiguais de acúmulos de capital. Por isso que referências como Eric Hobsbawm, já citado aqui, quando atento aos sujeitos marginalizados em suas pesquisas, por exemplo, perguntavam-se sobre como eles mobilizavam suas comunidades inteiras em determinados momentos e se era possível verificar isso?

Assim, a História Social assumia o compromisso de recuperar os passados de pessoas comuns, mas que, a seu modo, provocaram mudanças significativas na sociedade em que viveram, suas experiências, cotidianos, desejos e lutas. Trata-se de promover um exercício investigativo de aproximação e distanciamento, aumento ou diminuição da escala de observação e, como sugere Zemon Davis,

Como muy bien distinguido Daniel Rodgers, la microhistoria puede, sin ser característica de un período, constituir su clave. Debe mantener un intercambio con la macrohistoria, pero no ser una simple concreción o versión. El caso aislado sometido a estudio no es el grano de arena en el que se resume el mundo, sino un bloque de poder local que recibe la influencia y las señales de otros bloques – a los cuales, a su vez, envía las suyas – y de otros centros de poder institucionalizados.¹⁹

Ora, essas correlações entre Micro e Macro-História servirão de constantes debates, tanto entre os defensores desse movimento historiográfico renovador quanto de seus críticos,

¹⁸ HOBBSAWM, Eric. A História de baixo para cima. In: _____. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 220.

¹⁹ DAVIS, Natalie Zemon. Las formas de la Historia Social. *História Social*, Valencia, n. 10, p. 177-182, primavera-verano 1991, p. 180.

ainda que uns e outros compreendam o grau de conexão e interdependência entre os acontecimentos e processos no âmbito tempo-espacial, como enfatiza Revel. Para ele a microanálise atenta a tudo isso e ainda objetiva produzir narrativas fascinantes.²⁰

Levi, por sua vez, reconhece a dívida da Micro-História com a História Social e, especialmente, a de matriz inglesa thompsoniana, resumindo a inovação italiana como um método diferente de se fazer História. Trata-se, segundo ele, de

1. Uma definição da atividade do historiador que quer contemporaneamente preservar a absoluta não repetitividade dos acontecimentos e a possibilidade da generalização, partindo dos casos particulares. [...] / 2. Sendo assim, não é a busca do típico [...]. / 3. Não quer, contudo, contrapor às grandes narrações o pequeno acontecimento ou à história individual, renunciando a uma busca da verdade. [...] / 4. Por fim, muda a imagem da realidade. As leituras macro tendem à linearidade, coerência, continuidade, certeza – até quando escrevem uma biografia – e tendem a dar o sentido de uma informação completa ou pelo menos a usar uma autoritária proposta de informação coerente e total. / 5. A micro-história parte considerando as incongruências do real e a parcialidade do conhecimento [...]. / 6. Acredito ser necessário destacar o estreito vínculo entre o nascimento da micro-história e a crítica política. [...] / 7. Estas são, então, as questões e os pontos de interrogação comuns que caracterizam a micro-história: a redução da escala de análise, o debate sobre a racionalidade, o indício como paradigma científico, o papel do particular (não em oposição ao social), a atenção à recepção e à narrativa, uma definição específica de contexto e a rejeição do relativismo.²¹

Então, a partir desses princípios, abriram-se espaços para se realizarem novas perguntas, sempre gerais embora com respostas particulares, locais, mínimas, mas que sempre estarão em sintonia com os acontecimentos e processos de viés macro estruturante para que nos permita entender, a partir de situações específicas, como se desenvolveram determinados fenômenos. Isso porque se a História em si constitui um emaranhado complexo e vinha sendo narrada, até então, majoritariamente por casos típicos, a partir desses debates, avolumados no pós-1945 e, no caso italiano, desenrolando-se nos anos 1970-1980 depois da emergência da *History from below* na Inglaterra de Edward Thompson, como ignorar as singularidades?²² Não por outros motivos que, para Levi

A micro-história não isola o fato observado do contexto geral, mas busca, em um exame rigoroso de um caso singular, as perguntas fundamentais que permitam uma

²⁰ Cf. REVEL, Jacques. A história ao rés-do-chão. In: LEVI, Giovanni. *A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

²¹ LEVI, Giovanni. 30 anos depois: repensando a Micro-História. In: MOREIRA, Paulo; VENDRAME, Maíra; KARSBURG, Alexandre (orgs.). *Ensaio de Micro-História: trajetória e migração*. São Leopoldo: Oikos, 2016, P. 110.

²² Cf. THOMPSON, Edward Palmer. Folclore, Antropologia e História Social. In: NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sérgio (orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios*. Campinas: Ed.Unicamp, 2001.

reconstrução da realidade sempre parcial, mas não por isso livre de um fragmento importante de verdade.²³

Esse último destaque é importante, pois a proposta micro-histórica se distingue da historiografia tradicional que se caracteriza pela certeza, a continuidade e a coerência, uma vez que seu método pretende emaranhar as discussões, provocar incertezas cujas narrativas podem ter um fim em si, servindo ao menos para gerar debates. Não se trata de rejeitar a realidade dos fatos, mas tão-somente utilizar outros parâmetros para entender sua natureza e impactos.

Adicionalmente, outra distinção gritante da História Social em relação, por exemplo, às análises marxianas – embora nela tenha bebido muito para se constituir – é que, quando falamos em trabalhadores como personagens até então excluídos da História, faz-se necessário salientar até que ponto esse grupo social se considerava uma classe. Isso porque, segundo Mike Savage, o traço mais saliente da vida operária não se apoia exclusivamente no processo laboral (como frisavam os marxistas), nem no mercado (como desejariam os weberianos), mas na insegurança estrutural experimentada por todos os trabalhadores.²⁴

Estamos diante de grupos que, historicamente, desejaram mudar suas condições sociais, mas sabiam que a cada transformação em suas vidas, dentro ou fora das fábricas, poderia trazer benefícios ou dificuldades dependendo da situação nas quais essas mudanças ocorreram e os atores envolvidos. Para Richard Hoggart a questão é ainda mais complexa, pois sinaliza que

As classes proletárias possuem em elevado grau a faculdade natural de resistirem à mudança, adaptando ou assimilando, nas novidades, aquilo que lhes interessa, e desprezando todo o resto. A vida no proletariado é parte de uma cultura muito marcada, a qual, nalguns aspectos, pode ser considerada tão formal e estilizada como aquela que é atribuída às classes superiores.²⁵

Hoggart vai além e argumenta que é preciso compreender a *cultura* desses sujeitos como práticas que produzem sentidos e que não são, portanto, apenas meras reproduções daquilo que consomem política, social, economicamente... Dessa forma, seus estudos descreveram as origens desses grupos, seus ambientes, os lares, as ruas, os bairros, os cheiros e as linguagens que formavam todo o universo proletário. Discorreu sobre personagens e deu destaque às

²³ LEVI, Giovanni. 30 anos depois: repensando a Micro-História. In: MOREIRA, Paulo; VENDRAME, Maíra; KARSBURG, Alexandre (orgs.). *Ensaio de Micro-História: trajetória e migração*. São Leopoldo: Oikos, 2016, p. 27.

²⁴ SAVAGE, Mike. Classe e história do trabalho. In: BATALHA, Cláudio; SILVA, Fernando Teixeira da; FORTES, Alexandre (orgs.). *Culturas de classe: identidade e diversidade na formação do operariado*. Campinas: Ed.Unicamp, 2004, p. 33.

²⁵ HOGGART, Richard. *As utilizações da cultura: aspectos da vida da classe trabalhadora, com especiais referências a publicações e divertimentos*. Lisboa: Presença, 1975, p. 40.

figuras femininas – mães e avós –, vitais na sua educação e na de tantas pessoas iguais a ele. A partir dessa análise concluiu que, quando se atenta às comunidades periféricas, nota-se de pronto que

Os membros destas só muito raramente se interessam por teorias ou movimentos. Não veem as próprias vidas em termos de ascensão social ou de enriquecimento. Interessam-se muitíssimo pelas pessoas; tal como o romancista, sentem-se fascinados pelos comportamentos individuais, pelas relações que as pessoas mantêm entre si – se bem que não procurem ordená-las segundo determinados padrões, como o romancista o pretende fazer; interessam-se pelos comportamentos e relações interpessoais, sem segundas intenções.²⁶

São indivíduos, nos termos de Savage, que estão lidando, a cada nascer do sol, com incertezas e não possuem uma estabilidade que denote uma aceitação da sua condição e,

Primeiramente, ao conceber a vida operária em sua lida com a insegurança, entreabrimos a possibilidade de explorar o conceito de classe em termos amplos e inclusivos e ainda mais, podemos vantajosamente delimitar os vários tipos de estratégia de vida a que os trabalhadores recorrem. Para demonstrar quanto tais estratégias são passíveis de se gerenciar (estabelecendo-se entre indivíduos, unidades domésticas, locais de trabalho e localidades), devemos examinar os contextos em que as vidas operárias são vividas.²⁷

Ora, será exatamente a partir de historiadores defensores de uma historiografia de temática social que se começa a entender os grupos operários como excluídos, assegurando a estes um conjunto de vozes que possibilitam se aproximar de um entendimento acerca de seus interesses ou mesmo as divergências que existiam quanto aos objetivos de suas lutas, como afirma Neville Kirk, pois nem a classe trabalhadora nem qualquer outra “será jamais um ente completamente unido e indiferenciado, fixo e congelado no tempo”.²⁸

A virada em tela diz respeito a um olhar que se desenvolve e aprofunda no sentido de alterar a visão dominante e unilateral que os mirava apenas do ponto de vista dos acontecimentos fabris, sempre os destacando – quando muito – a partir de manifestações, greves ou dentro dos espaços das indústrias, nos quais se criaram estereótipos de selvageria, agressividade e baderna para caracterizar suas ações.

²⁶ HOGGART, Richard. *As utilizações da cultura*: aspectos da vida da classe trabalhadora, com especiais referências a publicações e divertimentos. Lisboa: Presença, 1975, p. 127.

²⁷ SAVAGE, Mike. Classe e história do trabalho. In: BATALHA, Cláudio; SILVA, Fernando Teixeira da; FORTES, Alexandre (orgs.). *Culturas de classe*: identidade e diversidade na formação do operariado. Campinas: Ed.Unicamp, 2004, p. 43-44.

²⁸ KIRK, Neville. Cultura: costume, comercialização e classe. In: BATALHA, Cláudio; SILVA, Fernando Teixeira da; FORTES, Alexandre (orgs.). *Culturas de classe*: identidade e diversidade na formação do operariado. Campinas: Ed.Unicamp, 2004, p. 52.

O que a História Social vem destacar é que se trata de sujeitos igualmente feitos de sentimentos, ideias, vivências, sociabilidades, posicionamentos, crenças e tradições. O impacto disso no Brasil é flagrante. Até porque se praticava no país uma historiografia sobre o operariado, em boa parte do século XX, que esteve de mãos dadas com os aspectos militantes ou ligada às legendas partidárias como dimensões por excelência da existência desses sujeitos, aparentemente sempre em busca de seus direitos. Assim, a vida fora das fábricas inexistia nos estudos históricos brasileiros, mais vinculados a pesquisas sobre sindicatos e setores da esquerda. Sobre esta historiografia da classe operária, que vigorou praticamente até a década de 1960, Claudio Batalha defende que muitos desses estudos não eram amadores, ainda que tivessem um estilo hagiográfico.

Apesar de suas óbvias limitações, a produção militante sobre a história operária tem méritos. Antes de tudo, o ineditismo e pioneirismo dessa produção. Esses autores são os primeiros a escrever uma história, ainda que idealizada e hagiográfica, da classe operária em uma época na qual só havia espaço para o estudo da classe dominante. Além disso, esses trabalhos (particularmente as memórias) contêm informações preciosas para o estudo da História operária, malgrado seu caráter político.²⁹

Batalha destaca que, a partir da segunda metade do século XX, sobretudo dos anos 1960 em diante, haverá no Brasil o surgimento de uma historiografia acadêmica preocupada em entender o operário nacional, suas origens e diferentes ideologias, bem como, na década seguinte, passariam os nossos estudiosos a interagir com os norte-americanos, em particular os chamados “brasilianistas”, possibilitando o surgimento de uma grande quantidade de perspectivas e fontes para o desenvolvimento de novos trabalhos relacionados aos trabalhadores. Tal movimento, por si só, representava uma abertura para investigar outros grupos esquecidos pela historiografia.

Trata-se, segundo a historiadora Cristina Ferreira, de perceber que “A compreensão do mundo social visto e vivido por trabalhadores pressupõe considerar, em primeiro lugar, suas escolhas e possibilidades de negociações diante dos campos de poder”.³⁰

Entre eles, podemos mencionar os indivíduos escravizados, tanto os relacionados ao mundo do trabalho no ambiente urbano quanto aqueles que aturam forçadamente nas lavouras do açúcar ou do café etc. Em relação a essa produção, Antonio Luigi Negro e Flávio Gomes perceberam que, nas cidades, havia uma grande quantidade de escravizados que exerciam uma

²⁹ BATALHA, Cláudio. A historiografia da classe operária no Brasil: trajetória e tendências. In: FREITAS, Marcos (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 148.

³⁰ FERREIRA, Cristina. *Contrastes e prazeres da sociabilidade dos trabalhadores têxteis de Blumenau (1958-1968)*. Blumenau: Edifurb, 2018, p. 17.

variedade de funções, a exemplo dos escravos de ganho e aluguel, exercendo inúmeros serviços que provocavam movimentação de mercadorias, diferindo substancialmente das lógicas inerentes ao latifúndio, nas fazendas. Esse tema ampliava, assim, a visão sobre as atividades exercidas pelos sujeitos escravizados no Brasil e muitos desses cativos viviam longe do controle senhorial. Mas essa discussão vai além e debate a presença deles nas fábricas, gerando mal-estar na historiografia. Assim, de acordo Luigi Negro e Gomes,

forjava-se a ideologia do trabalho livre no Brasil criada sob os símbolos da civilização e do progresso. No imaginário das elites e nos projetos imigrantistas, África, escravidão, escravo e o negro eram associados à barbárie. A nação estava em jogo e a substituição do escravo pelo trabalhador livre seria menos uma questão de cálculos, prejuízos e lucros, quando não se desejava qualquer tipo de trabalhador livre, mas sim o imigrante, o branco europeu, considerado capaz de garantir a civilização e o progresso do Brasil.³¹

A discussão aqui seria voltada para uma abordagem que desmontaria a historiografia tradicional em sua consideração do negro escravizado como indivíduo descartável a partir do momento em que o país passava pelo crescimento industrial e que este não se encaixava nessas mudanças, mesmo após o fim da escravidão, sendo considerados incapazes para mundo moderno das máquinas. Por isso os historiadores supracitados trazem uma discussão revisionista sobre o tema mostrando que, em vários momentos de greves operárias em Salvador, por exemplo, a presença de negros escravizados ou já forros nesses movimentos era relevante.

Mesmo porque, nas palavras da historiadora Isnara Pereira Ivo, é preciso levar tais passados em consideração igualmente em sua dimensão narrativa, pois “Entender o ofício de Clio é ter certeza de que a escrita da História é conjuntural, permeada de tradições, eivada de continuidade e, acima de tudo, marcada por rupturas, releituras e revisões”.³² E é, exatamente, o que aconteceu com a História Social ao romper com o viés tradicional de registro do tempo.

Como destacado por Sidney Chalhoub e Fernando Teixeira da Silva sobre a visão que se tinha sobre o escravizado no país, que na literatura foi coisificado, apagado por uma ideologia dominante que impunha sua vontade de veicular uma imagem de um Brasil sem conflitos sociais, construiu-se uma história tradicional de que o escravizado, em virtude de seu cativo, não teria adquirido condições civilizatórias para viverem em sociedade, carecendo mesmo de

³¹ NEGRO, Antonio Luigi; GOMES, Flávio. Além de senzalas e fábricas: uma história social do trabalho. *Tempo Social*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 217-240, jun., 2006, p. 227.

³² IVO, Isnara Pereira. *O anjo da morte contra o Santo Lenho*: poder, vingança e cotidiano no sertão da Bahia. 2.ed. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017, p. 13.

um mestre. Muito disso, nas palavras de Chalhoub e Teixeira da Silva, vinculava-se ao *mito da democracia racial*, atribuído à obra de Gilberto Freyre, pois

Freyre argumentava que, no Brasil, a distância social resultara de diferenças de classe, mais do que de preconceitos de cor ou raça. Em nosso país, observava, qualquer pessoa que não fosse claramente negra poderia passar por branca. Assim, os negros brasileiros desfrutariam de mobilidade social e oportunidades de expressão cultural que teriam impedido o desenvolvimento de sua “consciência de seres negros”. Finalmente, Costa enfatizava que a conclusão de Freyre nas ditas palestras fora a de que os negros iam “rapidamente desaparecendo no Brasil e incorporando-se ao grupo branco”; ele via semelhante resultado com otimismo, reafirmando a sua confiança “na capacidade social e intelectual do mulato”.³³

Para ambos, tal descrição demonstra que a historiografia brasileira precisava rever o passado desses indivíduos que foram invalidados em seus protagonismos. Dentro dessa narrativa de grupos sociais invisibilizados e excluídos da História, Michelle Perrot dedicará estudos sobre as mulheres, não somente as operárias, mas também as donas de casa, as prostitutas, as burguesas, desmitificando e permitindo discussões acerca da representação tanto das formas de resistência quanto do poder feminino, para além do espaço doméstico.

Então, assim como os sujeitos comuns, em geral, saem das sombras com a História Social, fechando mais o compasso igualmente os operários se libertam de um passado existencial apenas no interior das fábricas e os escravos não ficam também isolados na coisificação analítica ou nas fazendas e as mulheres, por sua vez, rompem o cerco doméstico e ganham o espaço público. Nas palavras de Perrot,

As mulheres não são passivas nem submissas. A miséria, a opressão, a dominação por reais que sejam, não bastam para contar sua história. Elas estão presentes aqui e além. Elas são diferentes. Elas se afirmam por outras palavras, outros gestos. Na cidade, na própria fábrica, elas têm outras práticas cotidianas, formas concretas de resistência – à hierarquia, à disciplina – que derrotam a racionalidade do poder, enxertadas sobre seu uso próprio tempo e do espaço. Elas traçam um caminho que é preciso reencontrar. Uma história outra. Uma outra história.³⁴

A inclusão de temas envolvendo mulheres com papel de relevância constituiu uma mudança fundamental na historiografia, que prossegue até hoje e, aliando-se com o Ensino de História, quem sabe pode representar um ganho teórico-metodológico e pedagógico decisivo

³³ CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Caderno AEL*, Campinas, v. 14, n. 26, 2009, p. 19.

³⁴ PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 212.

para refletir sobre os processos formativos do público da EJA, fazendo com que o público desta modalidade educacional se enxergue como protagonistas de suas vidas em sociedade.

3.3. Os *passageiros da noite* devem se levantar contra a *educação bancária*

Considerando o exposto, pode-se dizer que a História Social possibilitou, assim, que a visibilidade de sujeitos não permanecesse nas margens do tempo, propiciando a ampliação de temas e infinitas temáticas que poderiam estar interligadas a situações mais amplas da sociedade. É a partir dessas considerações que convém defender o argumento de uma História Social da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou, conforme definimos aqui, os *Excluídos do Ensino de História*. Isso porque a instrução formal dos grupos subalternos ou dos marginalizados, dos sujeitos comuns, nunca se constituiu prioridade das políticas públicas de governos, como se viu ao longo dos dois primeiros capítulos da presente dissertação.

Ora, desde muito cedo muitos desses indivíduos são obrigados, por questões de sobrevivência, entrarem no mercado informal no Brasil, então, os estudos acabam se tornando secundários e o governo pouco se interessa em contornar esse problema social, pois aguardam o aumento de uma verdadeira multidão de semianalfabetos. Mas o fato é que, essa defasagem não é gratuita ou aleatório e, segundo Celso de Rui Beisiegel,

a ampliação do ensino a esses sujeitos poderia representar um perigo para seus interesses hegemônicos de poder, visão compartilhada pelos setores privilegiados da sociedade brasileira. Dessa forma, as políticas educacionais sempre estiveram vinculadas a proposta defendidas por esses grupos poderosos, que mantinham uma cautela sobre seu alcance, pois temiam que a profundidade de políticas educacionais para atender esse público. Assim, os governos optaram em desenvolver uma política educacional para os jovens e adultos, obrigatoriamente para formação de mão-de-obra para suas fábricas.³⁵

Neste sentido, acabaram se tornando cidadãos que se constituem em *passageiros da noite*, conforme definiu Miguel Arroyo,³⁶ indivíduos que encontraram um período em seus turnos de trabalho para estudar, mobilizando um tempo que seria de descanso para adquirir um conhecimento formal que lhe possibilite uma mudança em sua condição social. Daí porque, conscientes que são excluídos dos direitos básicos, não desistiram de acessar os espaços

³⁵ BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber, 2004, p. 43.

³⁶ Cf. ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

escolares, pois sabem que o ato maior de rebeldia consiste em concluir os estudos e adentrar no mercado de trabalho com possibilidades de competir melhor com os privilegiados.

São indivíduos que moram em favelas, nas periferias das cidades, pais e mães de famílias que constituem um grupo de *Excluídos do Ensino de História* que, por muito tempo, não lhe era dado voz para demonstrar a riqueza de conhecimento de suas realidades. Assim, uma História Social aliada às perspectivas teórico-metodológicas da Micro-História permite atentar ao fato segundo o qual, nos termos de Revel, dizem respeito a circunstâncias, agentes e instituições que, analisados individualmente, não possuem “a menor importância”.³⁷ Tratados juntos, permitem reconstruir os contornos de um grande jogo social e político.”³⁷

Tais existências e vivências miúdas, longamente desprezada pela produção academia, rompem o silêncio e adentram a cena por meio de uma História Social que atenta para às pessoas comuns, seus cotidianos, tradições, rituais, costumes, valores e crenças até então considerados materiais mortos, conforme apontou Thompson.³⁸ São, portanto, situações e questões como essas que nos interessam quando olhamos para a marginalização social que representa a história de jovens e adultos das periferias brasileiras que compõem o público base da EJA.

As personagens de maior destaque, aqui, serão, portanto, esses sujeitos que, até há algumas décadas, estavam às margens das grandes narrativas, massacrados por políticas excludentes que viam e veem neles apenas mão-de-obra barata para atender aos interesses daqueles que exploram sua força de trabalho, de um lado, e contabilizados que são como meros números e problemas, aos olhos do Estado, de outro. Por isso que Paulo Freire denominou esse sistema de *educação bancária*, pois não havia no ambiente escolar um espaço para discussão reflexiva acerca dessas realidades, pois interessava aos governos que os estudantes apenas consumissem conteúdos de propostas curriculares por vezes com explícita carga ideológica. Acompanhando as palavras de Freire,

A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro.³⁹

³⁷ REVEL, Jacques. A história ao rés-do-chão. In: LEVI, Giovanni. *A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, p. 25.

³⁸ THOMPSON, Edward Palmer. Folclore, Antropologia e História Social. In: NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sérgio (orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios*. Campinas: Ed.Unicamp, 2001, p. 233-234.

³⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 41.

Estamos falando de indivíduos que representam, para o Estado, um incômodo, pois se constituem em uma parcela bem expressiva da população que, em sua maioria, segundo José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti, atua profissionalmente na informalidade.⁴⁰

A estratégia a ser adotada tentará seguir de perto os conhecimentos desenvolvidos no âmbito da História Social, como no caso de estudos sobre escravidão, pois, conforme Chalhoub e Teixeira da Silva, a renovação historiográfica desse campo de estudos demonstra que muitos escravizados souberam encontrar brechas no sistema e adotaram estratégias para conseguir, aos poucos, miná-lo. Acompanhem um exemplo dos sujeitos que,

para confrontar seus senhores, cometiam crimes e entregavam-se à polícia nas últimas décadas da escravidão. Eles sabiam que parte essencial do processo de desmantelamento da escravidão consistia em submeter o poder privado dos senhores ao domínio da lei, e por isso aprenderam a solapar a autoridade senhorial colocando-se sob a guarda do poder público, ainda que fosse na condição de réus em processos criminais.⁴¹

Ora, existiram várias formas de resistência do escravizado, inclusive naqueles em cerrada situação de cativo ou, depois, no pós-Abolição, que mantinha o *status quo* desses indivíduos em condições de existência extremamente precárias. Assim, a Educação poderia, desde esse cenário, surgir e se fixar como um instrumento possível em prol da constituição de uma cidadania ideal, no horizonte, muito embora saibamos que ela não era destinada a todos. Nos termos de Beisiegel, antes citado, ela ajudou a perpetuar as diferenciações sociais e aumentar as distâncias, pois

a existência de dois “sistemas” paralelos de educação, um para o “povo” e o outro para as classes superiores, ganhava nítidos contornos no ensino posterior ao primário. Aqui a expressão *educação “popular”* se definiu em oposição ao ensino de tipo secundário. Este ensino em sua continuação natural nas escolas superiores apareceu como a educação seletiva. Tudo mais, o ensino público elementar e as poucas escolas de preparação profissional viriam a constituir o ensino do “povo”.⁴²

Trata-se de um tipo de reflexão que tomará de empréstimo estudos sobre outros grupos e épocas para finalizar, aqui, os fundamentos a respeito do argumento sobre os *Excluídos do Ensino de História*. Vejamos o que sinaliza Hobsbawm acerca do operariado da Inglaterra oitocentista quando da quebra de máquinas como um gesto que não poderia ser reduzido a uma

⁴⁰ Cf. ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (orgs.). *Educação de Adultos: identidades, cenários e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2007.

⁴¹ CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Caderno AEL*, Campinas, v. 14, n. 26, 2009, p. 24-25.

⁴² BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber, 2004, p. 29.

simples arruaça ou anarquia que precisava ser disciplinada pelos detentores dos meios de produção. Afinal, quando, em conjunto, o grupo fazia isso,

Ele estava preocupado, não com o progresso técnico abstratamente, mas com os problemas gêmeos práticos de impedir o desemprego e manter o padrão de vida habitual, que incluía fatores não-monetários tais como a liberdade e a dignidade, bem como os salários. Assim, não era às máquinas como tal que ele objetivava, mas a qualquer ameaça a estes.⁴³

Logo, da mesma forma que esses operários, os estudantes-trabalhadores da EJA, no Brasil, possuem consciência de sua situação social e sabem que a *quebra de máquinas*, no caso deles, será representada pelo ingresso na cena, conquista de existência como cidadão, a partir da apropriação do conhecimento formal, que lhe permitirá melhorar sua condição de vida, adquirindo meios de não somente competir no mercado, mas de se reconhecer enquanto indivíduos de direitos. No entanto, sabemos que as escolas que ofertam a modalidade da EJA têm pouco preparo de pessoal e estrutura para lidar com esses educandos, visto que, muitos possuem um preconceito em relação a eles que são, em sua maioria, moradores de periferias e, por isso, rotulados via de regra como rebeldes, drogados, violentos, indisciplinados.

Dessa forma, foram se desenvolvendo estereótipos que criam barreiras opressoras para esses sujeitos continuarem a estudar. Mesmo assim, o ambiente escolar pode se tornar, para eles, uma espécie de *válvula de escape* face à dura realidade cotidiana que nem sempre é com alguma ocupação profissional, mas, antes, marcada pela procura de trabalho. Isso porque, de acordo com as pesquisas de Natalino Neves da Silva, 54,9% dos estudantes brasileiros da EJA não exercem qualquer atividade remunerada e a conquista de um emprego formal constitui uma preocupação prioritária desses grupos que, em sua maioria, são afrodescendentes.

O fato de não estar integrado no mercado formal de trabalho não significa que o jovem negro da pesquisa não se relacione com o mundo do trabalho. O trabalho é uma experiência comum para os jovens pobres e negros, porém, não na forma de realização e de direito social como a escola costuma apregoar. Ele geralmente surge de forma precoce em suas vidas, entremeado na informalidade, nos “bicos”. Essa situação persiste, inclusive para muitos que a duras penas conseguem concluir a escola básica mesmo que para isso tenham que adotar a EJA como estratégia de formação.⁴⁴

Somam-se aos jovens e adultos negros as mulheres, muitas delas donas de casa, mães solteiras, que enfrentam duplas e até triplas jornadas de trabalho antes de, à noite ou nos fins de

⁴³ HOBBSBAWM, Eric. *Trabalhadores: estudos sobre a história do operariado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 24.

⁴⁴ SILVA, Natalino Neves. *Juventude negra na EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza, 2010, p. 115.

semana, frequentarem a EJA. Suas funções, historicamente, possuem uma larga tradição opressora, pois, de acordo com as pesquisas de Perrot, a elas cabia todo tipo de função doméstica e, sobretudo no século XIX, quando a representação da família se sedimenta de forma mais nítida, convinha que as mulheres fossem ocupadas

Primeiramente [em] dar à luz e criar filhos que leva consigo e, a partir do momento em que sabem andar, acompanham-na por toda parte. A mulher e seus filhos são figuras familiares profundamente reproduzidas pela iconografia da época. Muito cedo, aliás, as crianças circulam sozinhas e juntam-se a bandos de moleques no pátio ou na rua. Segunda função: a manutenção da família, os “trabalhos domésticos”, expressão que tem um sentido muito amplo, incluindo alimentação, o aquecimento, a conservação da casa e da roupa, o transporte de água etc.⁴⁵

São também múltiplas as funções que as mulheres, jovens e adultas, que ingressaram na EJA têm, cotidiana e socialmente, constituindo um percentual cada vez maior em comparação com o público masculino, sendo ainda que muitas abandonaram a escola por estarem grávidas (11%, conforme demonstram Cláudia Regina de Paula e Márcia Cristina Oliveira).⁴⁶ Essas jovens desejam concluir os Ensinos Fundamental e Médio para alcançar uma posição no mercado de trabalho formal por meio do qual possam se sustentar e aos seus, sem depender de outros membros da família, sobretudo quando mães solteiras.

Seja como for, o fato é que a EJA, apesar de todos os problemas a serem enfrentados para tornar essa modalidade de ensino capaz de corresponder aos objetivos constitucionais de uma Educação com qualidade que desenvolva suas capacidades, oportunizando condições para viverem com dignidade, trata-se de um meio de adquirir cidadania, pois vai muito além de um mero aprendizado. Corresponde a adentrar em um universo de sociabilidade que permite aos jovens e adultos que não puderam, por razões diversas, concluir seus estudos no tempo regular, compartilhar experiências, angustias, sonhos e esperança de acesso a mais e mais direitos. E a conquista de um diploma lhes permitem conquistar visibilidade social e, com isso, deixarem, paulatinamente, a condição de *Excluídos da História*.

Daí porque desenvolvi uma atividade pedagógica com *sequências didáticas*, aplicadas junto às turmas de EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental São José Operário, no Estado do Pará (*vide* imagens abaixo), cujo produto foi denominado Manual didático – *(S)EJA... Protagonista da História!* que, espera-se, possa contribuir para transformar esse *status quo*.

⁴⁵ PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 214.

⁴⁶ Cf. PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA Márcia Cristina. *Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: Ibpx, 2011.

Imagem 1



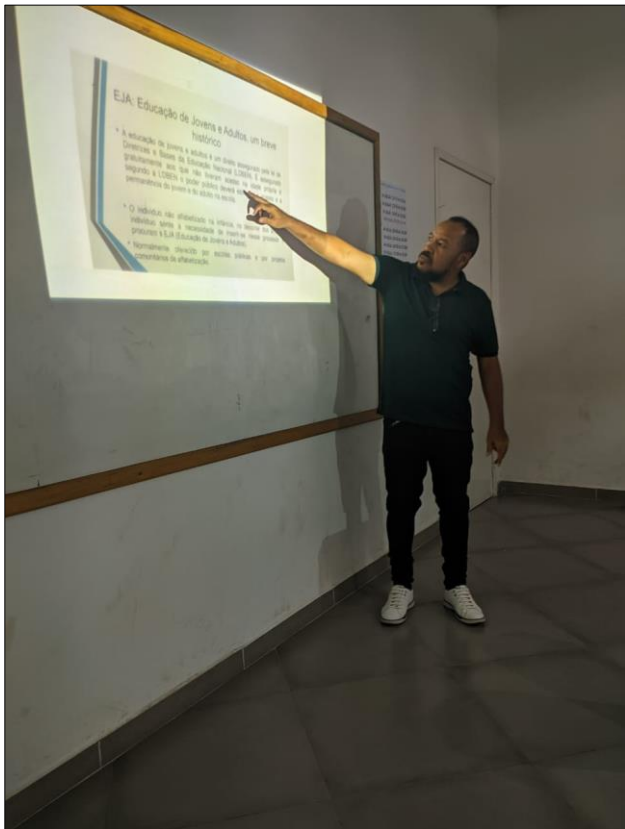
Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



CONCLUSÃO

Ao longo desta dissertação foi possível constatar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se constitui enquanto alternativa para trabalhadores, que podem estudar no turno noturno esperançosos de que, a partir de sua finalização com a conquista do diploma, consigam modificar suas condições socioeconômicas. O caminho, no entanto, não costuma ser nada fácil, pois, na história do Brasil se verifica que, em vários momentos, ocorreu um preconceito e uma marginalização desses sujeitos, com poucos investimentos e inexistência de um preparo de profissionais exclusivamente dedicados para esta modalidade de ensino.

Isso porque se for analisado tal passado, compreende-se que sua posição era negligenciada tanto em recursos financeiros quanto em um currículo adequado a esses indivíduos. Ocorria que as questões abordadas sobre a educação, de forma geral, desde o período colonial, nunca foi uma prioridade de governos, pois não havia uma efetiva preocupação em educar a sociedade brasileira constituída, majoritariamente, por escravizados e população pobre branca. Então, entender-se o porquê de, praticamente, a alfabetização deste público ter recebido pouca atenção na contemporaneidade, situando-os como invisíveis.

Mas, verdade seja dita que a Constituição de 1891, já no Período Republicano, sinalizou pela primeira vez um olhar direcionado à esta parcela da população, pois estabelecia que Províncias e municipalidades arcassem com tal responsabilidade. A partir do início do século XX ocorreu, assim, um processo de crescimento urbano, destacadamente no Sudeste brasileiro, sendo necessário formar mão-de-obra qualificada e que vai perdurar, enquanto argumento para a oferta de alguma ação governamental nessas áreas, até, no mínimo, a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), que se interessava, bem ou mal, pelos jovens e adultos que não sabiam ler e escrever. Antes disso, porém, tinham surgido movimentos da sociedade civil que realizaram campanhas pela educação dessa parcela da sociedade, mas que foram silenciadas pelo regime.

Suas vozes foram sufocadas e só puderam reagir na Abertura Política com a posterior construção de diversos marcos legais direcionados à EJA, como alguns artigos presentes na Constituição Federal (CF) de 1988, A elaboração, anos depois, da Lei e Diretrizes e Bases da Educação (Ldben) e, posteriormente, do Plano de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), são avanços fundamentais para a sobrevivência dessa modalidade de ensino.

O público-alvo da EJA, constituído, em sua maior parte, pela população de baixa renda, tais como: desempregados, subempregados, negros, indígenas, que muitas vezes sobrevivem no limite, são quase sempre depreciados e excluídos. São homens e mulheres que, em virtude da situação socioeconômica ou, quando engravidam, abandonam a escola. Neste sentido, consideram o ambiente escolar uma esperança de transformação de suas vidas e, portanto, o Estado não pode negar-lhes esse direito. Logo, enfrentar esses desafios, criar estratégias metodológicas para se aproximar desses sujeitos, de seu mundo, de suas reais necessidades, desnudando essas informações, é uma tarefa árdua.

O ponto crítico é o desenvolvimento de ações diferenciadas que devem se encontrar na formação de profissionais com preparo acadêmico para a EJA, haja vista que, nas universidades, poucos são os cursos que estabelecem os estágios curriculares obrigatórios de vivência e prática docente nas escolas desta modalidade de ensino. Dessa forma, têm pouco contato com a realidade e os aspectos diversificados que a EJA dispõe. Ela possui características específicas e complexas que obriga a construção de currículos singulares para mergulhar na realidade socioeconômica dos educandos, pois o que se vê são estratégias que ficam na superfície do conhecimento no que se refere ao perfil desses estudantes.

O resultado é a diminuição de turmas e aumento do desinteresse dos jovens e adultos em prosseguir seus estudos. Também a visão que se tem da relação entre a EJA e o governo, nos últimos anos, é preocupante e dramático, visto que diminuíram muito os recursos destinados a essa modalidade, em comparação com as regulares. As consequências são visíveis junto aos processos de desescolarização desse grupo social, incentivados a se matricular em cursos ou programas superficiais para conclusão dos estudos. Exemplo disso é o Quanto a esses programas destaca-se o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que se tornou uma ferramenta equivocada de avaliação, escondendo a transferência dessa responsabilidade a particulares.

O resultado é que esses indivíduos adquirem um diploma, mas seguem na condição de analfabetos funcionais. Trata-se, portanto, de atos políticos que interferem decisivamente na EJA de todo o país porque, nos últimos anos, abandonou-se o diálogo aberto entre os educadores e os representantes do governo quanto à necessidade de uma profunda avaliação acerca da importância dessa modalidade de ensino para a formação de cidadãos com suas capacidades aprimoradas, como se observa e constata em fóruns e seminários da área.

Assim, pouco adianta criar uma legislação que afirma e demonstre em seus artigos um compromisso estatal com EJA. Para citar dois exemplos há, primeiramente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), que alardeiam esse ensino como prioridade e cujo parecer

destaca as funções *reparadora* – para corrigir um direito que foi negado por omissão do Estado, *equalizadora* – para que o indivíduo tenha condições semelhantes aos demais quanto à oportunidade de concluir os estudos, e *qualificadora* – para que os mesmos desenvolvam suas potencialidades e competências. E o segundo, por sua vez, é o Plano Nacional de Educação (PNE) que definiu um pacto de uma década (2014-2024) para ampliar a alfabetização e a conclusão dos estudos de jovens e adultos, mas que, ao fim e ao cabo, só viu redução de recursos e investimentos nessa modalidade de ensino.

Um último aspecto merece destaque: nos últimos anos se notou certa juvenilização das turmas da EJA, com um aumento preocupante que provoca uma reflexão sobre os motivos levem que esses sujeitos que não estão empregados e tampouco são pais de família a transferirem-se para o turno noturno. Trata-se de um desafio para o governo, que está falhando em criar condições para que esse quadro diminua, de modo que estes jovens terminem o Ensino Básico em idade adequada. Outro ponto digno de nota diz respeito às estratégias metodológicas e curriculares que os profissionais desse campo educacional terão para esses egressos do ensino regular que, diferentemente dos adultos, possuem personalidades, gostos e interesses diferentes.

São problemáticas que estão postas aos educadores entusiastas dessa modalidade, porque sabem que, se não ocorrer um movimento em direção à manutenção e ao fortalecimento da EJA, inevitavelmente, em um futuro próximo, ocorrerá um aumento dramático na porcentagem de jovens e adultos analfabetos, que estarão fora da escola. Correspondem a estudantes-trabalhadores que desejam visibilidade como cidadãos, mas que a inércia do Estado poderá ter consequências que irão reverberar no desenvolvimento socioeconômico do país visto que, nessa faixa etária, os educandos da EJA representam os indivíduos economicamente ativos e que, portanto, são os principais responsáveis pelas atividades produtivas do Brasil.

No Manual didático – *(S)EJA... Protagonista da História!*, como produto final dessa dissertação, o que se pretende é garantir espaço ao aluno, valorizando seus conhecimentos empíricos, reajustando uma estrutura curricular excludente e transformando-a em um meio para que esse sujeito conquiste um aprendizado que proporcione condições para ele melhor desenvolver suas capacidades formativas, principalmente assegurando sua continuação e permanência em sala de aula. A metodologia diversificada presente no *Manual* se destaca por não somente fazer uso de ferramentas digitais, mas com ambientes para *escuta*, construindo um saber conjuntamente com o educando, reconhecendo suas experiências de vida e sua relevância como meio de assegurar o ensino formal, necessário para assegurar as mesmas condições de aprendizado que ocorrem nas outras modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Márcia Soares de. A Educação de Jovens e Adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, p.121-138, dez. 2016.
- ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidades públicas. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARCELOS, Valdo. *Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BATALHA, Cláudio. A historiografia da classe operária no Brasil: trajetória e tendências. In: FREITAS, Marcos (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular*. Brasília: Liber, 2004.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer nº 11, de 10 de abril de 2000. Aprova as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 maio. 2000.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jul. 2000.
- BRASIL, Constituição da República Federativa. Brasília, 1988.
- BRASIL, Fóruns EJA: abril de 2010.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2019: resumo técnico*. Brasília, 2019.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico*. Brasília, 2024.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben, nº 9.394/1996).
- BRASIL, Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
- BOURDIEU, Pierre; CHAPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAPUCHO, Vera. *Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTRO, Hebe Mattos. História Social. In: VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion (orgs.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CATELLI JR., Roberto; BRUNA, Gisi; SERRÃO, Luís Felipe Soares. Encceja: cenário de disputas na EJA. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

CHALHOUB, Sidney; SILVA, Fernando Teixeira da. Sujeitos no imaginário acadêmico: escravos e trabalhadores na historiografia brasileira desde os anos 1980. *Caderno AEL*, Campinas, v. 14, n. 26, 2009.

COELHO, Ana Maria Simões. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CORRÊA, Paylo Sérgio de Almeida. Instituição e consolidação do campo da História da Educação nos grupos de pesquisa situados na região Norte do Brasil: refutação à tese da insignificância. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 12, n. 49, p. 71-96, mar. 2013.

DAVIS, Natalie Zemon. Las formas de la Historia Social. *História Social*, Valencia, n. 10, p. 177-182, primavera-verano 1991.

DAYRRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Perdemos 3,2 milhões na educação de Jovens e Adultos. Entrevista concedido a Beatriz Morrone. *Revista Época*, Rio de Janeiro, 27 jul. 2016.

FERNANDES, Silvine Júlia. Entre a gestão e o currículo: aprendendo a ser representante de turma na Educação de Jovens e Adultos. In: SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: em debate*. Jundiaí: Paco, 2017.

FERREIRA, Cristina. *Contrastes e prazeres da sociabilidade dos trabalhadores têxteis de Blumenau (1958-1968)*. Blumenau: Edifurb, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (orgs.). *Educação de Adultos: identidades, cenários e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2007.

GATTO, Carmen Isabel. *O processo de definição das diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio./ago. 2000.

HOBBSAWM, Eric. *Trabalhadores: estudos sobre a história do operariado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HOBBSAWM, Eric. A História de baixo para cima. In: _____. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOGGART, Richard. *As utilizações da cultura: aspectos da vida da classe trabalhadora, com especiais referências a publicações e divertimentos*. Lisboa: Presença, 1975.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Mulher no mercado de trabalho: perguntas e respostas*. 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores*. 2014 e 2015.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores (1996-2001)*.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores (2019-2022)*.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores (2021)*.

IVO, Isnara Pereira. *O anjo da morte contra o Santo Lenho: poder, vingança e cotidiano no sertão da Bahia*. 2.ed. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

KIRK, Neville. Cultura: costume, comercialização e classe. In: BATALHA, Cláudio; SILVA, Fernando Teixeira da; FORTES, Alexandre (orgs.). *Culturas de classe: identidade e diversidade na formação do operariado*. Campinas: Ed.Unicamp, 2004.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de juventude e educação de Jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEVI, Giovanni. 30 anos depois: repensando a Micro-História. In: MOREIRA, Paulo; VENDRAME, Maíra; KARSBURG, Alexandre (orgs.). *Ensaio de Micro-História: trajetória e migração*. São Leopoldo: Oikos, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

- MOURA, Ana Paula Abreu. Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. In: SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: em debate*. Jundiaí: Paco, 2017.
- NEGRO, Antonio Luigi; GOMES, Flávio. Além de senzalas e fábricas: uma história social do trabalho. *Tempo Social*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 217-240, jun., 2006.
- PAIVA, José Maria de; PUENTES, Roberto Valdés. A proposta jesuítica de Educação – uma leitura das Constituições. *Comunicações*, São Paulo, nov. 2000.
- PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos* (v. 1). São Paulo: Loyola, 1973.
- PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina. *Educação de Jovens e Adultos: a educação ao longo da vida*. Curitiba: Ibpx, 2011.
- PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- PILETTI, Claudino. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Ática, 1997.
- REVEL, Jacques. A história ao rés-do-chão. In: LEVI, Giovanni. *A herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- RITT, Caroline Fockink. A conquista da educação pelas mulheres na história do Brasil, a violência doméstica praticada contra a mulher e a aplicação do art. 41 da Lei Maria da Penha, para a punição do agressor da violência de gênero. *Revista do Curso de Direito da FSG*, Caxias do Sul, v. 6, n. 12, p. 41-53, jul./dez., 2012.
- ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (orgs.). *Educação de Adultos: identidades, cenários e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. In: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. *Educação de Adultos: identidades, cenários e perspectivas*. Brasília: Liber Livro, 2007.
- ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (orgs.). *Educação de adultos: teoria, práticas e propostas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROMÃO, José Eustáquio. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (orgs.). *Educação de adultos: teoria, práticas e propostas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da Pedagogia do Medo. *Revista Educação*, Porto Alegre. v. 42, n. 3, p. 387-395, set./dez. 2019.
- SÃO Miguel do Guamá. Documento curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2020.

SAVAGE, Mike. Classe e história do trabalho. In: BATALHA, Cláudio; SILVA, Fernando Teixeira da; FORTES, Alexandre (orgs.). *Culturas de classe: identidade e diversidade na formação do operariado*. Campinas: Ed.Unicamp, 2004.

SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: em debate*. Jundiaí: Paco, 2017.

SERRA, Ênio. Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos. In: SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: em debate*. Jundiaí: Paco, 2017.

SILVA, Natalino Neves. *Juventude negra na EJA: o direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. Folclore, Antropologia e História Social. In: NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sérgio (orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros ensaios*. Campinas: Ed.Unicamp, 2001.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (orgs.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília / Niterói: Liber Livro / Eduff, 2011.

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 29-44, jan./jun. 2013.

VENTURA, Jaqueline. As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula Abreu (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: em debate*. Jundiaí: Paco, 2017.

ZABALLA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

(S)EJA... Protagonista da História!

MANUAL DIDÁTICO

(S)EJA... PROTAGONISTA DA HISTÓRIA!



ANTONIO NEY TRAVASSOS DA SILVA



PROF HISTÓRIA



UNIFESSPA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRÓPICO ÚMIDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

MANUAL DIDÁTICO

(S)EJA... Protagonista da História!

Antonio Ney Travassos da SILVA

Material Pedagógico apresentado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), do Instituto de Estudos do Trópico Úmido (Ietu), *Campus* Xinguara, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), na Linha de Pesquisa *Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão*, como parte dos documentos que compõem a dissertação de Mestrado.

XINGUARA – PA

2025



PROF **HISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Cethas

CENTRO DE ESTUDOS EM
TEORIAS DA HISTÓRIA
◀▶ E HISTORIOGRAFIAS

CRÉDITOS

Manual Didático *(S)EJA... Protagonista da História!*, 2025.

Direitos desta edição reservados ao autor – Xinguara.

Vedada, nos termos da lei, a reprodução total ou parcial deste material.

AUTOR:

Antonio Ney Travassos da Silva.

ILUSTRADOR:

Antonio Ney Travassos da Silva.

ORIENTADOR:

André Furtado.

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO:

Pedro Paulo Moura da Silva.

As imagens de uso contratualmente licenciado, aqui inseridas, pertencem ao ilustrador e são utilizadas para fins meramente ilustrativos, o que se aplica, inclusive, a todos os exemplos, modelos e/ou indivíduos constantes deste material.

1ª edição: Julho de 2025.

SUMÁRIO



INTRODUÇÃO (p. 7)

CONSTRUINDO PROTAGONISMO NA HISTÓRIA



SEQUÊNCIA DIDÁTICA I (p. 9)

O TRABALHO (IN)DIGNIFICA O HOMEM



SEQUÊNCIA DIDÁTICA II (p. 14)

A ESCRAVIDÃO DO HOMEM, ONTEM E HOJE



ANEXO (p. 21)

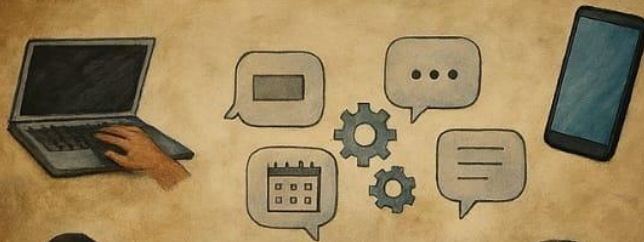


CONSIDERAÇÕES FINAIS (p. 30)



REFERÊNCIAS (p. 31)

INTRODUÇÃO



Construindo protagonismo na História

Essa atividade foi pensada para ser desenvolvida com o(a)s aluno(a)s da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, faremos uma série de tarefas com o objetivo de criar um vínculo deste(a)s estudantes com a escola, com seus/suas colegas e professore(a)s, de modo que se reconheçam como indivíduos capazes de transformar suas realidades em meio às adversidades da vida, tais como: a baixo autoestima, a falta de trabalho, a maternidade/paternidade precoce, a vida em regiões violentas etc. que dificultam suas continuidades e conclusões do ensino.

Então, durante quatro semanas (com duas horas / aula cada) poderão ser promovidos momentos de diálogos, produções textuais e leituras, via dinâmicas para realizar certa aproximação, já que o(a)s mesmo(a)s se sentem *excluídos* e se tornam arredios a qualquer ação planejada pelos docentes e acabam se evadindo.

A modalidade EJA se constituiu com um modelo de ensino que afastava o(a) aluno(a) da escola, em virtude de um currículo excludente, distante da realidade daqueles sujeitos que, ao se depararem com as aulas, sentem-se que esse estudo não condiz com seus desejos, pois não se volta para um ensino que lhe permita angariar aptidões para conseguir um emprego melhor ou lhe tirar de condições sociais adversas. Neste sentido, pretende-se desenvolver atividades que busquem trazer à tona o conhecimento desse(a)s educando(a)s.

O trabalho aqui proposto se ampara em uma abordagem qualitativa, tendo como metodologia o uso de *sequências didáticas*. Isso porque o Ensino de História na modalidade EJA deve ter uma preocupação em entender o ambiente no qual os indivíduos estão inseridos, suas realidades socioeconômicas etc. para, a partir desses conhecimentos, dinamizar o processo de aprendizagem na disciplina.

Dessa forma, o que se pretende é relacionar o currículo com a história de cada um(a) desse(a)s jovens e adulto(a)s, de sorte que ele(a)s se sintam presentes nesse passado, sujeitos dele e não como algo distante ou alheio. Por outro lado, talvez o exercício pedagógico e reflexivo possa colaborar com os profissionais da área que atuam na EJA, contribuindo para a maior integração professor(a)-aluno(a) na construção de um Ensino de História mais plural.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA I



O trabalho (in)dignifica o homem

➡ OBJETIVO:

Esta atividade pretende demonstrar os mecanismos capitalistas que transformaram certa ideologia do trabalho como dignidade para ocultar a exploração do operariado ao longo da história. Ajuda ao(a) aluno(a) trabalhador(a) compreender seus direitos assegurados por lei.

➡ HABILIDADES DESENVOLVIDAS:

- Compreender-se como ser social com direitos e necessidades;
- Aprimorar seus conhecimentos sobre leis trabalhistas; &
- Despertar seu conhecimento histórico.

➡ DESTINATÁRIO:

- Aluno(a)s da 3ª Etapa da EJA do Ensino Fundamental.

➡ QUANTIDADE DE AULAS ESTIMADAS:

- 8 Horas / Aula.

RELAÇÃO SUGERIDA COM OS CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS PRESCRITOS NO CURRÍCULO ESCOLAR EM VIGOR

A partir desta primeira *sequência didática* serão trabalhados o sub eixo temático *Natureza, trabalho e tecnologias* que se constituem enquanto temas presentes na matriz curricular de História da EJA do Ensino fundamental da rede municipal de São Miguel do Guamá (PA).

➡ RECURSOS EMPREGADOS PELOS ALUNOS:

- Computadores, celulares com acesso à *internet*;

- Livros didáticos e músicas;
- Projetores;
- Leitura do poema de Bertolt Brecht, *Perguntas de um trabalhador que lê*;
- Acesso à plataforma *Google forms*;
- *Datashow*; &
- Enciclopédias disponíveis na *internet*.

DESCRIÇÃO DO POEMA:

A escolha da criação literária de Bertolt Brecht, *Perguntas de um trabalhador que lê*, reflete a ideia principal desse trabalho que procura uma resposta sobre o *protagonismo* do(a) trabalhador(a) na História. Dessa forma, o poema traz uma indagação consciente do(a) operário(a) sobre seu lugar no transcorrer do tempo.

Para Brecht, apenas ser um(a) trabalhador(a) não seria uma condição “mágica” dotada naturalmente de potencial revolucionário. O operariado propenso a realizar a mudança social é aquele que se inquieta, que insiste em compreender mais criticamente o mundo que deseja modificar.

É, enfim, o(a) trabalhador(a) que lê e faz perguntas. Embora o texto tenha sido escrito há quase um século as *Perguntas* permanecem atuais e expressam a realidade brasileira. Isso porque a história oficial, que aprendemos nas escolas através de gerações, pouco considera o protagonismo das lutas sociais.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

Considerando o exposto acima, a *sequência didática* será composta de quatro etapas, assim divididas:

1º Momento

Constitui uma fase fundamental de aproximação, para *quebrar o gelo* e conhecermos, através de uma conversa, por quais caminhos o(a)s educando(a)s podem contar suas histórias de vida e o que pretendem ao retornarem para a escola, quais seus sonhos e medos etc. Nesse encontro, pretende-se criar alguns laços. Com trechos do livro *Os excluídos da História*, Michelle Perrot, o(a) professor(a) promoverá uma discussão relacionando o tema à sua realidade, enfatizando a ausência de políticas públicas nas comunidades do(a)s discentes. Tal debate se vinculará com a leitura do poema de Brecht.

2º Momento

A partir da discussão anterior será desenvolvido uma atividade em grupo sobre a realidade de cada um(a), relacionando ao sub eixo temático *Natureza, trabalho e tecnologias* (Operário e as lutas trabalhistas):

Neste momento os alunos serão divididos em três grupos para a realização das seguintes atividades:

O primeiro grupo criará um quadro comparativo sobre as mudanças na relação trabalho, envolvendo homens e mulheres, quanto à participação feminina no mercado laboral;

O Segundo grupo desenvolverá uma linha do tempo sobre várias máquinas que foram inventadas, desde a Revolução Industrial, destacando, a partir de seus impactos, as transformações tecnológicas que estão provocando na vida do trabalhador;

O terceiro grupo produzirá gráficos com estatísticas da população empregada e desempregada no país / município. Além de acessar o *Google* para conseguir dados sobre desemprego e médias salariais dos trabalhadores brasileiros;

As atividades serão supervisionadas pelo(a) professor(a) para sanar as dúvidas, de modo que o(a)s discentes alcancem melhor desenvolvimento nesta pesquisa. Ele(a)s poderão fazer uso de celulares, com a utilização da *internet* sem fio disponível na escola.

3º Momento

Através da utilização do *Google forms* desenvolverei uma pesquisa com o(a)s aluno(a)s sobre o tema *Eu, o trabalho, a vida e História* para que o(a)s mesmo(a)s respondam aos questionários relacionado à temática. A pergunta pode ser a seguinte: *Quem eu sou na História? Relacione sua vida com a passagem do tempo (seja ligando ao período que você nasceu e cresceu e/ou conectando aos seus antepassados).*

4º Momento

Será feito uma roda de conversa para a divulgação dos trabalhos.

RESULTADOS ESPERADOS

Ao término dessa atividade sobre a temática *O trabalho (in)dignifica o homem*, pretendemos que o(a) docente consiga estabelecer uma relação da situação atual do(a) trabalhador(a) quanto ao salário, direitos, lutas operárias, assim como perceber, através da leitura do poema de Brecht e trechos do livro de Perrot, as críticas à invisibilidade desses sujeitos no Ensino de História, relacionando com as ausências de políticas públicas, emprego etc. Isso auxiliará a compreenderem a importância de se entender a sua própria realidade e, assim, a atividade talvez consiga leva-lo(a)s a observar, com um olhar diferente, o conhecimento histórico para sua vida em sociedade.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Para aferir os resultados tomaremos como parâmetro a presença, nas discussões em sala de aula, do(a) estudantes, representada pela produção, em cada fase da *sequência didática*, do texto dissertativo que foi desenvolvido pelos grupos.

O(a) professor(a) deverá analisar a participação, tanto individual quanto coletiva, pois é fundamental perceber o espírito de equipe, o esforço despendido para apresentação em grupo e apreciar, qualitativamente, sua compreensão sobre a *luta operária, a criação de leis trabalhistas* e outro pontos, descobrindo quais as reflexões que o(a)s mesmo(a)s tiveram sobre o poema e o estudo quanto à baixa representação desses protagonismos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA II



A escravidão do homem, ontem e hoje

➡ OBJETIVO:

Entender que o trabalho escravo na sociedade colonial, assim como a presença do trabalho análogo à escravidão, em nossa sociedade contemporânea, marca nosso tempo, de modo a viabilizar uma percepção sobre suas características degradantes e abusivas.

➡ DESTINATÁRIO:

Alunos da 4ª Etapa do Ensino Fundamental, que compõem a faixa etária dos 16 aos 45 anos.

➡ HABILIDADES DESENVOLVIDAS:

- Associar o trabalho escravo, presente no Brasil contemporâneo, ao processo histórico da escravidão no país; &
- Constatar a presença de exploração do trabalhador em diferentes momentos da história brasileira.

➡ QUANTIDADE DE AULAS ESTIMADAS:

08 horas / aula.

RELAÇÃO SUGERIDA COM OS CONTEÚDOS SUBSTANTIVOS PRESCRITOS NO CURRÍCULO ESCOLAR EM VIGOR

A partir desta segunda *sequência didática* serão trabalhados o sub eixo temático *Natureza, trabalho e tecnologias* que se constituem enquanto temas presentes na matriz curricular de História da EJA do Ensino fundamental da rede municipal de São Miguel do Guamá (PA).

RECURSOS EMPREGADOS:

- Computadores, *Smartphones* ou *tablets* com conexão à *internet*;
- Livros didáticos Ensino de História em EJA: Identidade e imagens, do Ensino Fundamental;
- Acesso à plataforma *Google Sala de Aula*;
- Música *Trabalho escravo*, da banda Aldeia;
- *Datashow*; &
- Enciclopédias disponíveis na *internet*:

DESCRIÇÃO DA SEQUENCIA DIDÁTICA

A *sequência didática* será composta de quatro fases, compreendendo, assim, um total de 08 horas / aula.

1º Momento

Procurando atrair a atenção da turma para a temática que será trabalhada, o(a) professor(a) deverá demonstrar, através de projetores imagens do 39º Encontro de Assistência Sociais do Maranhão sobre o tema *Direitos Humanos e combate à escravidão, assistência social às vítimas do trabalho escravo contemporâneo*, que discutiu situações degradantes nas quais se encontravam o(a)s trabalhadore(a)s submetidos à escravidão. E, ao mesmo tempo, estará tocando uma música *Trabalho escravo*, da banda Aldeia e, em seguida, o(a) docente fará a leitura, juntamente com o(a)s aluno(a)s, de notícias de jornal *Agência do Brasil* sobre o resgate de indivíduos em situação de escravidão.

A partir dessas diversas informações, o(a)s discentes irão refletir e, em seguida, poderá se provocada uma discussão em grupo para opinarem sobre três questionamento:

- a) Quais as características do trabalho escravo? Ainda existe no país, como ocorre? E como o governo age para coibir esse problema social?
- b) A música *Trabalho escravo* retrata a realidade do trabalho escravo? De que forma?

c) Quando observou as imagens qual o impacto que vocês sentiram?

2º Momento

Nesta atividade, será feito um rodízio entre o(a)s aluno(a)s (rotação por estação), onde serão divididos em quatro grupos de 5 integrantes. O objetivo consiste em aumentar a colaboração entre ele(a)s e a troca de ideias:

Estação 1 – neste grupo deve ser solicitado que o(a)s aluno(a)s pesquisem notícias na *internet* sobre o trabalho escravo.

Para o desenvolvimento desta investigação o(a)s discentes poderão fazer uso de seus celulares, com a utilização da *internet* disponível na escola. Para isso poderão usar a plataforma *Google forms* onde estão disponibilizados alguns *links*, *sites*, imagens para a pesquisa sobre o tema.

Assim, a partir das informações, ele(a)s construirão um painel com um mapa sobre as regiões que ocorrem o trabalho escravo no país, identificando a quantidade de trabalhadore(a)s libertados pelos agentes do governo. Isso lhes permitirá refletir e compreender que esse problema é recente e bem acentuado.

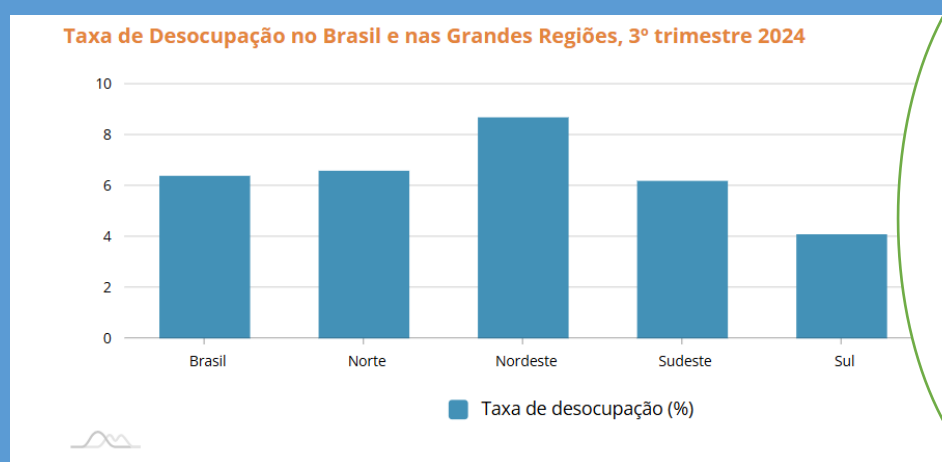
Estação 2 – neste grupo o(a)s aluno(a)s analisarão a temática do conteúdo presente no livro didático, como o tráfico negreiro, as diversas atividades desempenhadas pelo(a) escravizado(a) nos engenhos, as fugas e as resistências.

Essa atividade terá como mediador(a) o(a) professor(a) que indicará o livro que será analisado.

Nela ele(a)s deverão dramatizar quais eram as diversas tarefas realizadas pelo(a) escravizado(a), desde o cultivo da cana-de-açúcar até o trabalho doméstico, assim como a resistência à escravidão. Essa tarefa será supervisionada pelo(a) docente que orientará o desenvolvimento do enredo.

Estação 3 – este grupo realizará uma pesquisa na internet sobre os indicadores das desigualdades sociais no Brasil. Isso para que possam extrair da leitura dados e informações sobre a situação de desemprego nas regiões do país e, a partir daí, construir gráficos sobre a desigualdade e o desemprego no Brasil. Assim, avaliarão quais os grupos mais vulneráveis às ações dos *gatos** para atrair trabalhadore(a)s para as fazendas.

As construções dos gráficos serão orientadas pelo(a) professor(a) utilizando o *notebook*. Pode-se apresentar o seguinte exemplo de gráfico:



*Gatos se referem a indivíduos que aliciam trabalhadore(a)s oferecendo dinheiro, alimentação para recrutá-lo(a)s para fazendas submetendo-o(a)s ao trabalho análogo a escravidão.

Fonte: <<https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>>. Acesso em: 5 dez. 2024.

Estação 4 – neste grupo o(a)s aluno(a)s partirão da análise de reportagens sobre o *Trabalho escravo atual* e desenvolverão uma paródia destacando os motivos que provocam a atração de trabalhadores para as fazendas e como é possível extinguir esse problema social. Essa tarefa permite que utilizem ritmos e músicas que culturalmente são consumidas. Após a produção da paródia, ele(a)s deverão, em conjunto ou individualmente, cantá-la para os demais colegas da sala.

3º Momento

Nesta fase, ocorrerá a socialização das atividades de cada uma das estações. O primeiro grupo apresentará um painel com um mapa sobre as regiões que ocorrem o trabalho escravo, identificando a quantidade de trabalhadores libertados pelos agentes do governo.

O(a)s aluno(a)s que pertencem à Segunda Estação farão a dramatização com a encenação das diversas atividades realizadas pelo escravizados no engenho, desde o cultivo da cana até o trabalho doméstico. Finalizando, devem destacar as diferentes formas de resistência à escravidão.

Em seguida, o(a)s discentes da Terceira Estação irá apresentar à turma os gráficos sobre a desigualdade social e o desemprego nas diversas regiões do Brasil, destacando quais os grupos mais vulneráveis às ações dos *gatos* para atrair trabalhadores para as fazendas.

Por fim, a Quarta Estação apresentará uma paródia na qual a composição destacará os motivos que provocam a atração de trabalhadores para as fazendas, assim como ressaltando as formas possíveis para extinguir esse problema social.

4º Momento

Nesta etapa o(a)s aluno(a)s, junto aos grupos nos quais foram divididos, irão produzir um texto dissertativo sobre as atividades que foram discutidas sobre o tema *Trabalho escravo: quais os motivos da existência?* E, em seguida, escolherão um membro do grupo que fará a leitura do texto produzido.

Como este trabalho será realizado com turma de 4ª Etapa do Ensino Fundamental, em virtude de eventuais dificuldades de desenvolvimento da escrita, ele(a)s terão apoio sobre as técnicas e fases de uma dissertação, através do *Google sala de aula*, ambiente virtual através do qual o(a)s educando(a)s terão acesso a textos e *links*, *sites* e vídeos que fornecem subsídios para a realização da tarefa, disponibilizados pelo(a) professor(a), assim como modelos de textos impressos que serão repassados para conseguirem desenvolver a redação.

RESULTADOS ESPERADOS

Ao término dessa atividade, espera-se que o(a) aluno(a) consiga estabelecer uma

relação do trabalho análogo à escravidão com o tema *Escravidão no Brasil colonial*. Assim, o educando deve relacionar aquela situação histórica com o momento atual, destacando os motivos que provocam esse problema social.

Então, a partir de vários recursos, proporciona-se aos(as) estudantes um entendimento maior e que lhes permitem desenvolver uma análise crítica da música *Trabalho escravo*, da banda Aldeia, quando então devem identificar a provocação em sua letra, assim como os vídeos e os recortes de jornais sobre o trabalho escravo atualmente. Trata-se de compreender que a produção e divulgação do conhecimento histórico pode ser realizado por diversos meios e recursos, principalmente com a utilização das redes digitais como ferramentas educativas. Finalmente, espera-se que o(a) educando(a) consiga ter uma imagem mais nítida do que foi o processo escravista no país.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Para avaliar o(a)s aluno(a)s, tomaremos como parâmetros a presença nas discussões em sala de aula, representada pela produção em cada fase da sequência didática, além do texto dissertativo que foi desenvolvido pelos grupos.

O(a) professor(a) deverá analisar a participação, tanto individual quanto coletiva, pois, é fundamental perceber o espírito de cooperação dos grupos, o esforço despendido para apresentação das estações e sua compreensão sobre o *Trabalho escravo no Brasil colonial*, assim como notar se conseguiram relacionar com o problema social do *Trabalho análogo à escravidão*, se ele(a)s conseguem apontar os motivos que provocam essa ação ilegal de muitos fazendeiros. E, por fim, estabelecer, por meio do Ensino de História, a relação do passado da sociedade brasileira com os eventos atuais, proporcionando, dessa forma, obter uma formação histórica de sua sociedade.

ANEXO

Fontes para a Sequência Didática I

01: *Perguntas de um trabalhador que lê*, de Bertold Brecht

Perguntas de um trabalhador que lê

Quem construiu Tebas, a cidade
das sete portas?

Nos livros estão nomes de reis;

Os reis carregaram as pedras?

E Babilônia, tantas vezes
destruída,

Quem a reconstruía sempre?

Em que casas da dourada Lima
viviam aqueles que a construíram?

No dia em que a Muralha da
China ficou pronta,

Para onde foram os pedreiros?

A grande Roma está cheia de
arcos-do-triunfo:

Quem os erigiu? Quem eram
aqueles que foram vencidos pelos
césares?

Bizâncio, tão famosa, tinha
somente palácios para seus moradores?

Na legendária Atlântida, quando
o mar a engoliu, os afogados

continuaram a dar ordens a seus
escravos.

O jovem Alexandre
conquistou a Índia.

Sozinho?

César ocupou a Gália.

Não estava com ele nem
mesmo um cozinheiro?

Felipe da Espanha chorou
quando sua armada naufragou. Foi o
único a chorar?

Frederico 2º venceu a
Guerra dos Sete Anos.

Quem partilhou da vitória?

A cada página uma vitória.

Quem preparava os
banquetes?

A cada dez anos um grande
homem.

Quem pagava as despesas?

Tantas histórias,

Tantas questões

(Berthold Brecht, 1935)

Formas de luta

A oposição às máquinas assume várias formas, e a destruição é apenas a última delas. Se algumas surgem no calor da ação, por outro lado a maioria, longe de ser espontânea e imprevista, implica modos mais ou menos avançados de organização: desde a reunião até a associação, basicamente de oficiais. As petições, cartazes, interdições são as manifestações mais correntes. Dirigidas aos prefeitos, mas às vezes também ao poder central (Ministério do Interior, Câmara dos Deputados), as petições mostram a vontade legalista dos operários, afirmam sua confiança nas autoridades garantidoras do contrato tácito que liga o governo ao povo: emprego em troca de imposto. Como os desempregados poderiam pagar imposto? É um dos argumentos que se levantam contra as máquinas, cuja má qualidade de fabricação também é denunciada: já é a censura à “porcaria” recorrente em todo o século. [...].

A destruição de máquinas

A própria destruição de máquinas só intervém como um último recurso. Aliás, convém distinguir entre o verdadeiro luddismo e um luddismo simbólico, em que a máquina é um refém e a destruição dela é um meio de pressão num conflito: a collective bargaining by riot (“uma negociação coletiva pelo motim”), segundo a expressão de Eric Hobsbawm, que foi o primeiro a destacar esse tipo de comportamento. Em Savy-Berlette (Somme), em abril de 1817, os operários de uma fiação reivindicam um aumento salarial: “ao receberem uma negativa, eles quebraram os teares”.

Esse luddismo de protesto, funcional, se se quiser, manifesta-se sobretudo no setor algodoeiro, desde então o menos marcado pelo verdadeiro luddismo. Uma vez instaladas as máquinas, resta mostrar a frágil aceitação que elas encontram. Ao longo de todo o século, este tipo de violência será para os trabalhadores o meio de expressão de sua fúria, sua maneira de afirmar o poder sobre os instrumentos de produção, represálias frias, muitas vezes premeditadas. [...]. O grevista de 1936, ao ocupar a fábrica e lustrar as máquinas, mantém com o local e o instrumento de trabalho um tipo totalmente diferente de relação da do luddista do início do século XIX, sem que por isso este possa ser tachado de “primitivo”. O luddismo propriamente dito, no qual é a própria máquina que está em jogo, reduz-se em si a pouca coisa. [...]. Mas, excetuada essa onda excepcional, que mereceria uma análise específica e de caráter político, a destruição raramente aparece como gesto de um arrebatamento súbito, muito antes mostrando-se como fruto de uma cólera fria e refletida, ou pelo menos como um ato daquela violência última à qual os operários recorrem quando todo o resto se esgotou. [...]. Uma vez iniciada, a destruição das máquinas tem uma certa sistemática que visa à aniquilação. Com o auxílio dos seus instrumentos habituais, machados, martelos, até os forcados tão camponeses, os operários tentam proceder a um desmantelamento total, “em pedacinhos” impossíveis de serem reconstituídos. [...]. As multidões luddistas são massivas, misturadas, populares. Aos operários envolvidos, unem-se não só as mulheres e filhos, mas ainda pessoas de todo o corpo da sociedade. O professor e o prisioneiro fugido podem se encontrar nos bancos do tribunal. [...]. Não são raras as sentenças de vários anos de prisão, e até com trabalhos forçados. No início de junho de 1848, o peso das condenações impostas em Lyon, Reims e Troyes mostra até que ponto a República escolhera a ordem. Elas suscitaram o assombro do mundo operário.

INDICAÇÕES DE TEXTOS, SITES, VÍDEOS



Livro didático: SILVA, José Luís Máximo. *Ensino de História em EJA: identidade e imagens*. São Paulo: Moderna, 2023.



Poema *Perguntas de um trabalhador que lê*:
<https://tokdehistoria.com.br/2012/09/07/bertolt-brecht-perguntas-de-um-trabalhador-que-le/>.



Texto da obra: PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 35-39.

Fontes para a Sequência Didática II

01: *Trabalho escravo*, da banda Aldeia

Todos os dias bem cedinho
Acordo antes do galo cantar
E ele fica entristecido
Porque sou eu que canto para ele
acordar

Sugando meu sangue o sistema
desenvolve

Artifícios pra me controlar
Trabalho escravo, todo dia
Para alma aprisionar

Fugindo as regras cultivo a
simplicidade

Paz amor e união

Onde tiver cheiro de mato e um
pouco de terra

É lá que eu vou morar

Mudando minha mente minha vida
também muda

Para um outro lugar
Viagem alucinante enquanto
caminhava

Borboletas a me acompanhar
Flores no caminho e do
pequeno ninho

João de barro veio me avisar
Cultive a terra e tire seu
sustento

Para não se aprisionar

Homem da cidade eu vim pra
te dizer

Em guerra não podemos
sobreviver

A criança que chora sem
comida na mesa

No campo não ia chorar

Mst eu vim pra defender
Em guerra não podemos
sobreviver

A criança que chora sem
comida na mesa

No campo não ia chorar

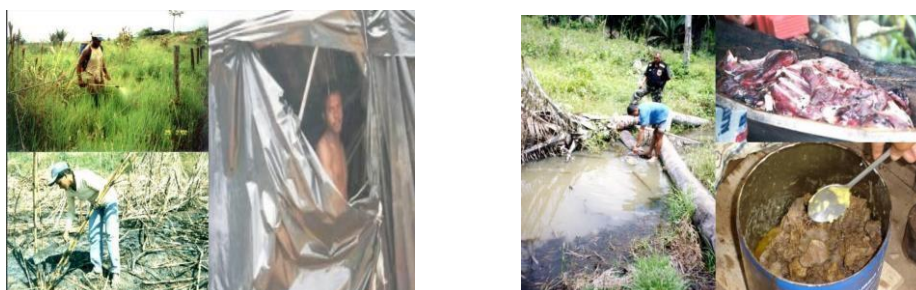
Composição: Thiago Aldeia



DIREITOS HUMANOS E COMBATE A ESCRavidÃO, ASSISTENCIA SOCIAL ÀS VÍTIMAS DO TRABALHO ESCRAVO CONTEMPORÂNEO



Apresentador (a): Prfª Mes. **Fabrícia Carvalho da Silva** - IESMA/UNISULMA



INDICAÇÃO DE TEXTOS, SITES, VÍDEOS



Música Trabalho escravo, da banda Aldeia. Disponível em:

<https://www.letas.mus.br//aldeia/trabalho-escravo/4458/>.

.



Slides

<https://cressma.org.br/wp-content/uploads/2018/06/DIREITOS-HUMANOS-E-COMBATE-A-ESCRavidão-ASSISTENCIA-SOCIAL-ÀS-VÍTIMAS-DO-TRABALHO-ESCRAVO-CONTEMPORÂNEO.pdf>.



Textos em jornais: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-01/brasil-resgatou-31-mil-trabalhadores-escravizados-em-2023>.

.



Vídeos sobre trabalho escravo: 204 PESSOAS SÃO RESGATADAS FAZENDO TRABALHO ANÁLOGO A ESCRAVIDÃO! | JORNAL BAND MINAS 06/09/2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uD51n6hfNlo>.

AValiação das Atividades Desenvolvidas pelos Discentes

Tais atividades foram desenvolvidas com os alunos da EJA, que possuem muitas dificuldades de aprendizagem, seja pelo tempo de ausência da escola ou desmotivação por anos de repetência, além do desestímulo, de modo que é importante ressaltar que estes indivíduos possuem uma vida fora da escola que lhe trazem muitas preocupações; seja também pela questão financeira, como são pais e mães de família ou estão em subempregos ou desempregados, ou seja, são situações que vão além do desinteresse, pois se referem à sua própria sobrevivência diária. Por isso, é necessário entender esse conjunto de situações sobre os educandos da EJA. Assim, as presentes atividades podem se constituir como alternativa para diminuir essas problemáticas junto aos grupos em tela. Ademais, quando o professor dinamiza suas aulas, com uso de tecnologias que saem do lugar comum, proporciona uma curiosidade aos alunos, abrindo espaço para a maior participação e desenvolvimento das atividades sugeridas. São desafios que o profissional de ensino da EJA deverá enfrentar se quiser que seus estudantes continuem e concluam seus estudos. Dessa forma, para que essas atividades sejam desenvolvidas, temos que envolver os docentes como algo novo, que provoque boa recepção e curiosidade como já foi dito. Diante do exposto, já de início os alunos ficaram interessados pelos materiais disponíveis, tiveram dificuldades, principalmente, quanto à organização das estações e a utilização do *Google Forms*, exigindo supervisão e auxílio do professor, afora a dificuldade do acesso à *internet* em sua casa.

Contudo, a maioria dos alunos estavam entusiasmados pelos recursos propostos, permitindo que tivessem êxito na realização dos mesmos. Importante ressaltar que o professor deve estar atento e presente no monitoramento das atividades para tirar as dúvidas que surgem – e surgiram muitas – como, por exemplo, na composição da paródia os mesmos conheciam o ritmo das músicas. Contudo, tiveram dificuldades em incluir os temas propostos sobre o trabalho escravo atual, então foi pedido que se destacassem frases dos textos jornalísticos como motivos que provocaram os trabalhadores serem atraídos para as fazendas, como era sua situação etc. Outra dúvida foi relacionada à criação de gráficos, em virtude da maioria não possuírem computadores ou *tabletes* em sua casa, além do fato de não saberem criá-los. Um ponto que deve ser ressaltado quanto ao

desenvolvimento dessas atividades diz respeito à produção textual, visto que são educandos que possuem muitas dificuldades de escrita, daí, quando foi proposta essa atividade, devemos levar em consideração que essas turmas possuem limitações que dificultaram o desenvolvimento das redações. No caso da 3ª etapa, foi necessário além de disponibilizar modelos de redações na conta do *Instagram*, trouxemos modelos físicos e tivemos que pedir a atividade em grupo, além de acompanhar a construção orientando os erros ortográficos para correção. Devido às dificuldades quanto a leitura e produção, as exigências de correções considerou esse critério, pois se exigiu que se destacasse os aspectos necessários do tema “Trabalho escravo: quais os motivos da existência?”, conseguindo desenvolverem com sucesso a atividade. Sabemos que um dos maiores problemas da educação se refere à produção textual, motivo pelo qual os alunos conseguem, de certa forma, repassar seu entendimento sobre determinado tema. Daí podemos considerar o avanço, pois as dificuldades presentes no perfil dos estudantes da EJA sempre devem ter como parâmetro nas correções dessas redações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se caracteriza como modalidade da Educação Básica das mais complexas. Assim, para compreendê-la e desenvolver estratégias metodológicas que visem a manutenção do(a) docente em sala de aula e que o(a)s discentes concluam seus estudos, faz-se necessário diversificar as atividades didáticas para que se evitem evasões e desinteresse. Com metodologias inovadoras, pretende-se que a baixo auto estima seja revertida, estimulando a criatividade e o protagonismo no processo ensino-aprendizagem.

Para que essas transformações possam serem realizadas, como muito(a)s educadore(a)s discutem e reiteram, há uma imperiosidade da aliança entre o ensino e a pesquisa, de modo que estes estejam familiarizados com as inovações que se apresentam cada vez mais aceleradas, principalmente quando se referem às tecnologias da informação. Pensando nesses aspectos, a proposta pedagógica apresentada neste Manual, intitulado *(S)EJA... Protagonista da História!* sugere duas *sequências didáticas* como tentativas de construção de uma prática pedagógica na disciplina do Ensino de História diferenciada dos métodos tradicionais.

Assim, espera-se que o(a)s aluno(a)s possam, a partir das atividades aqui propostas (e outras mais que o/a/s colegas docentes planejarem), ter uma visão diferente da disciplina de História, superando o rótulo de conteudista e monótona, ao perceberem o dinamismo que as diferentes fontes de conhecimento possibilitam para o aprendizado. Deste modo, as *sequências didáticas* podem servir como instrumentos de apoio adaptável a outras realidades.

Bom proveito!

REFERÊNCIAS DO MANUAL DIDÁTICO

AZEVEDO, Gislaine. *História: passado e presente*. São Paulo: Ática, 2016.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

FERNANDES, Ana Cláudia (org.). *Araribá mais: História*. São Paulo: Moderna: 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da História: operários, mulheres, prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SÃO Miguel do Guamá. *Documento curricular - Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2020.

SILVA, José Luís Máximo. *Ensino de História em EJA: identidade e imagens*. São Paulo: Moderna, 2023.

ZABALLA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



PROF **HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Cethas

CENTRO DE ESTUDOS EM
TEORIAS DA HISTÓRIA
◀ E HISTORIOGRAFIAS