



PROFHISTÓRIA

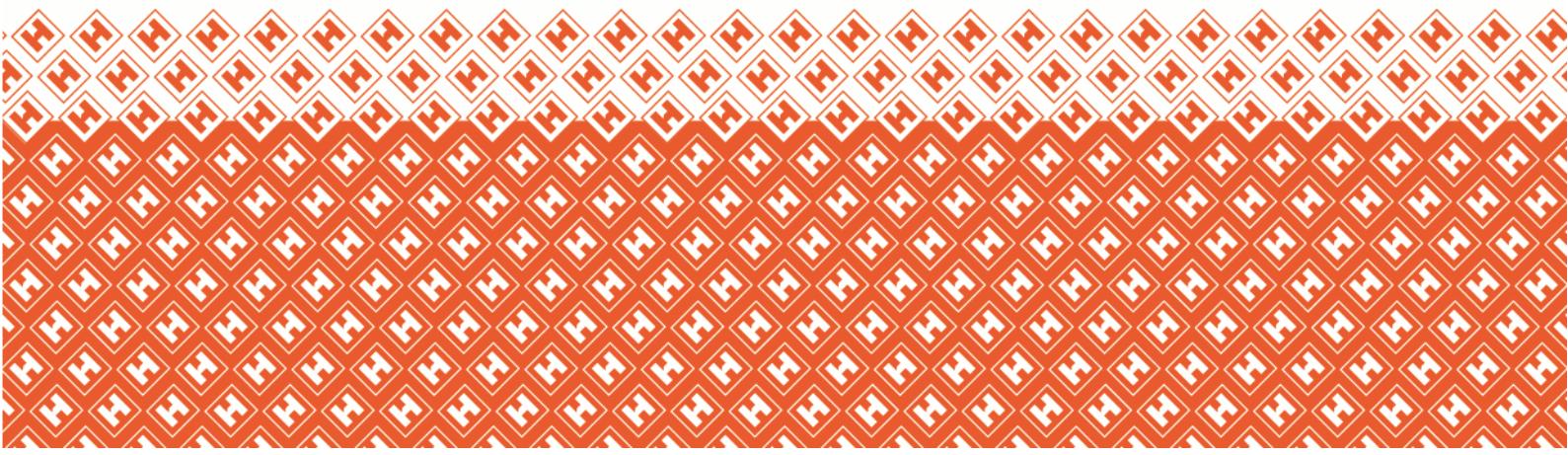
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ISABELLE CRISTINE GÓES COSTA

**ENSINO DE HISTÓRIA E JOVENS EM SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADES: A
POTENCIALIDADE DAS AULAS-OFCINAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEZEMBRO/2020



ISABELLE CRISTINE GÓES COSTA

**ENSINO DE HISTÓRIA E JOVENS EM SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADES: A
POTENCIALIDADE DAS AULAS-OFCINAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado profissional em Ensino de História – PROFHISTORIA da Universidade do Estado da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profª. Drª Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes.

SALVADOR-BA

2020

ISABELLE CRISTINE GÓES COSTA

**ENSINO DE HISTÓRIA E JOVENS EM SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADES: A
POTENCIALIDADE DAS AULAS-OFCINAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado profissional em Ensino de História – PROFHISTORIA da Universidade do Estado da Bahia como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes (UNEB)
(Orientadora)

Prof^o Dr. Humberto da S. Miranda (UFRPE)
(Convidado)

Prof^a Dr^a Ana Cristina Castro do Lago (UNEB)
(Convidada)

*Aos meus filhos, Lucas e Mateus, as melhores partes
de mim. Tudo o que fiz e tudo o que faço é por
vocês.*

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a memória do coração.” (Antístenes)

Sempre me disseram que os agradecimentos eram a melhor escrita da dissertação. Eis que logo vem o temor de esquecer de alguém. Por isso, decidi fazê-los pacientemente e com o pensamento e carinho voltados a cada pessoa que foi importante para que eu chegasse a esse momento.

Então, começarei por Deus, que acredito que em sua infinita sabedoria sabia exatamente qual mestrado eu deveria fazer e em que tempo deveria ser feito, sustentando-me quando o cansaço para aliar as demandas do curso, das escolas e da vida pessoal se tornavam impossíveis. Obrigada meu Deus, porque teus planos são sempre os melhores para mim.

Aos meus filhos, Lucas e Mateus, que suportam o meu *stress*, a minha ausência, a falta de umas boas férias... Vocês são o grande sentido da minha vida e eu me orgulho muito de concluir esse mestrado e mostrar a vocês o exemplo de educação no qual acredito. Amo muito vocês dois!

Ao Vitor, meu companheiro desde o início do mestrado, que ainda na prova de seleção, em pleno recesso junino, ao me levar dizia “eu acredito em você”. Obrigada por estar comigo e me levar e buscar na UNEB por mais de um ano, acompanhando-me até nas saidinhas após as aulas, sempre com a simpatia que lhe é própria. Obrigada, meu amor, por acreditar sempre em mim, por suportar os livros espalhados, por compreender as noites e os fins de semana em que eu não podia estar ao seu lado. O seu olhar de admiração me fortalece. Te amo!

Ao Valter Soares, o meu professor mais querido! Essa pesquisa é, também, sua. Afinal, as leituras de Ensino de História me foram apresentadas por você! Em meio a tantos afazeres, arrumou tempo para me ouvir, para me dar dicas, ofertando com toda disposição as palavras certas. Preocupou-se mais comigo em determinados momentos do que eu mesma. Valtinho, a minha admiração e querer bem a você são infinitos! Gratidão!

À minha mãe, Luzia, e à minha irmã, Giselle, que me apoiaram em diferentes momentos e que compreenderam a minha indisponibilidade, tão constante para a família nesse período. Se dizem que sou guerreira e forte tenho certeza que puxei à minha mãe. Se sou insistente e, por vezes, nervosa, sou semelhante à minha irmã. Essas qualidades familiares nos tornam únicas! Obrigada!

À Cristiana Ximenes, orientadora que me suportou em meio às crises da escrita, que entendeu a falta de tempo e a sobrecarga de uma professora de 80 horas! Obrigada pela motivação e por não desistir de mim, Cris!

Aos meus professores na qualificação, Humberto da Silva Miranda e Antônio Pereira, pelas excelentes contribuições à minha pesquisa. Sem dúvida, a qualificação foi um dos maiores aprendizados de todo o mestrado, graças a vocês.

Aos amigos e amigas que não poderei citar individualmente, por compreender a ausência nesse período e por me “roubar” para umas risadas quando a solidão dos estudos se tornava insuportável. Ainda, obrigada pelas impressões de textos e pelo carinho em forma de mensagens de saudade.

Aos alunos e alunas da Escola Antônio Alves Lopes. Vocês foram e continuam sendo meu grande desafio e a motivação para realização desse mestrado. Ser professora da educação de jovens e adultos é desafiante todos os dias, em todas as aulas. Obrigada pela inspiração!!

À Direção da escola Antônio Alves Lopes e a todos os colegas de trabalho, por toda compreensão e sensibilidade ao entender o quanto difícil é fazer um curso de mestrado e trabalhar ao mesmo tempo. Vocês tornaram essa caminhada mais leve. Por isso, o meu muito obrigada!

À turma que tive imensa sorte de conhecer, de fazer parte e, sobretudo, de aprender. Por cada um tenho uma admiração que não cabe nessas folhas. Eline, Ana Paula, Átila, Aécio, Dagson, Girleide, Lucyana, Renilson, Rose, Sara, Soraya e Vanessa: meu muito obrigada por cada palavra de incentivo, por cada medo e angústias compartilhados, por todas as risadas. Vocês são especiais!

“Educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento sócio econômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.”

(Declaração de Hamburgo sobre a EJA)

RESUMO

A educação de jovens e adultos (EJA) é reconhecida como modalidade de ensino integrante da educação básica em vários documentos e diretrizes nacionais e internacionais. Contudo, sua especificidade ainda é ignorada, principalmente em disciplinas que não são consideradas de natureza linguística e matemática. Este estudo se realizou na Escola Municipal Professor Antônio Alves Lopes, na cidade de Feira de Santana-BA, em uma turma do estágio V (8º e 9º anos do Ensino Fundamental II) da Educação de Jovens e Adultos – EJA, sendo esta uma escola localizada em um território periférico e violentado. Esta pesquisa tem início quando empiricamente atuando na EJA nos sensibilizamos com as histórias cotidianas de ausências de direitos e relatos de vulnerabilidades. Percebemos a reprodução de um ensino de história carente de sentido e com abordagens conservadoras que em nada estavam contribuindo para a uma mudança de concepção histórica e social. Buscando conteúdos e novas abordagens curriculares que demonstrassem corresponder à nossa realidade, nos identificamos com a abordagem da Didática da História. Para efetivar a investigação, adotamos o conceito de consciência histórica e narrativas que estão inseridas na área da Didática da História, que nessa pesquisa é compreendida a partir das concepções e teorizações de Jörn Rüsen. O objetivo central é investigar a contribuição do ensino de história realizado através de aulas-oficinas com temáticas pertinentes às realidades dos alunos e alunas que na modalidade de jovens e adultos estão em situações de vulnerabilidades sociais. Nesse sentido, procuramos investigar como o ensino de História, numa perspectiva interseccional, auxilia no entendimento das múltiplas vulnerabilidades e as possibilidades de enfrentamento.

Palavras-chave: Ensino de História. EJA. Vulnerabilidades sociais.

ABSTRACT

Youth and adult education (EJA) is recognized as an integral teaching modality of basic education in various national and international documents and guidelines, yet its specificity is still ignored, especially in subjects that are not considered linguistic and mathematical in nature. This study was carried out at the Professor Antônio Alves Lopes Municipal School, in Feira de Santana-BA, Brazil, in a class of stage V (8th and 9th grade of Elementary School II) of Youth and Adult Education - EJA, a school located in a peripheral and violated territory. This research begins when empirically acting in EJA, we are sensitized with the daily stories of absence of rights and reports of vulnerabilities. We perceived the reproduction of a meaningless teaching of history with conservative approaches that were in no way contributing to a change of historical and social conception. Searching contents and approaches and new curricular approach that demonstrated to correspond to our reality, we identify with the History Didactics approach. To carry out the investigation, we adopted the concept of historical consciousness and narratives that are inserted in the area of didactics of history and this research is understood from the conceptions and theorizations of Jörn Rüsen. The main objective is to investigate the contribution that the teaching of history, conducted through workshops with themes relevant to the realities of students who in the modality of young people and adults are in situations of social vulnerability. In this sense, we seek to investigate how the teaching of history, in an intersectional perspective helps in understanding the multiple vulnerabilities and the possibilities of coping.

Keywords: History Teaching. EJA. Social Vulnerabilities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Bairro Viveiros – Feira de Santana – BA	25
Figura 2 – Áreas de Convivência – Escola Professor Antônio Alves Lopes	49
Figura 3 - Modelo de aula-conferência	87
Figura 4 - Modelo de aula-colóquio	88
Figura 5 - Modelo de aula-oficina	89
Figura 6 - Projetar uma aula-conferência	92
Figura 7 -	95
Figura 8 -	97
Figura 9 -	97
Figura 10 -	98
Figura 11 -	98
Figura 12 -	103
Figura 13 -	103
Figura 14 -	104
Figura 15 -	105
Figura 16 -	110
Figura 17 -	111
Figura 18 -	113
Figura 19 -	113
Figura 20 -	114
Figura 21 -	114
Figura 22 -	115
Figura 23 -	115

LISTA DE GRÁFICOS

Grafico 1 – Distorção série-idade – EMPAAL (2007 - 2016)	28
Gráfico 2 – Matrículas Fundamental II – Feira de Santana - Bahia	29
Gráfico 3 – Jovens alunos que trabalham – EJA IV (2018)	31
Gráfico 4 – Jovens alunos que trabalham – EJA V (2018)	31
Gráfico 5 – Fluxo escolar – Feira de Santana (1991 - 2000 - 2010)	38
Gráfico 6 – Escolaridade – Feira de Santana - BA (1991 - 2000 - 2010)	40
Gráfico 7 – Homicídios – Feira de Santana - BA (2018).	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matrículas por faixa de idade – EJA IV (2016)	29
Quadro 2 – Matrículas por faixa de idade – EJA V (2016)	30
Quadro 3 – Matrículas por faixa de idade – EJA IV (2017)	30
Quadro 4 – Matrículas por faixa de idade – EJA V (2017)	30
Quadro 5 – Matrículas por faixa de idade – EJA IV (2018)	32
Quadro 6 – Matrículas por faixa de idade – EJA V (2018)	32
Quadro 7 – Censo demográfico – IBGE – Alfabetização (2010).	39
Quadro 8 – Espaços de Cultura e Lazer – Feira de Santana - BA (2014).....	41
Quadro 9 – Transformações do Ensino de História no Brasil.....	65
Quadro 10 – Anos Finais do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano (Feira de Santana, 2019)..	74
Quadro 11 –	105
Quadro 12 –	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Vulnerabilidade social – Município de Feira de Santana - BA	36
Tabela 2 – Índice de Desenvolvimento Humano – FSA - BA (2014).....	40
Tabela 3 – EJA – Matrícula Inicial por dependência administrativa (2007 - 2011)	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A ESCOLA E SEUS SUJEITOS	25
2.1 A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ANTÔNIO ALVES LOPES E PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO	25
2.2 VULNERABILIDADES SOCIAIS E DIREITOS: DEFINIÇÕES, CONEXÕES BRASIL - FEIRA DE SANTANA - ESCOLA ANTÔNIO ALVES LOPES	33
2.2.1 Ensino De História Para Jovens Vulneráveis	33
2.2.2 Educação em Direitos Humanos e a Educação de Jovens e Adultos	42
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO SOCIOCULTURAL	49
3 O CAMPO DE ENSINO DA HISTÓRIA E O LUGAR DA EJA	54
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL	54
3.1.1 A EJA - Políticas públicas educacionais na Nova República	58
3.2 BREVES PERCURSOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E A EJA	62
3.3 A Educação de Jovens e Adultos e o currículo de história: uma "pista de corrida"	68
3.3.1 Documento que orienta a EJA em Feira de Santana	75
4 O ENSINO DE HISTÓRIA COM JOVENS E ADULTOS EM SITUAÇÕES DE VULNERABILIDADES: A POTENCIALIDADE DA AULA OFICINA	79
4.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS	79
4.2 AULA-OFCINA COMO PARADIGMA EDUCATIVO	86
4.2.1 Projetando caminhos: propostas de aulas oficinas	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUAIS SUJEITOS? QUAIS CURRÍCULOS? QUAIS HISTÓRIAS?	119
REFERÊNCIAS	127
ANEXOS	133
ANEXO I - IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (UFMG/2015)	133
ANEXO II - EduCAPES	134

ANEXO III - Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES - 2001 a 2017.....	135
ANEXO IV - XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino 2016	136
ANEXO V - Textos utilizados na aula-oficina 3: História, Gênero e Violências	137

1 INTRODUÇÃO

Certa vez, lendo um texto de uma amiga, vi que ela iniciava pedindo licença à formalidade academicista, que nos sugere sempre o apagamento do eu em detrimento ao distanciamento “seguro” da terceira pessoa narrativa, para contar um pouco da sua história docente. Percebi, naquele momento, o quanto importante é a narrativa da sua própria história para a justificativa de um trabalho acadêmico, pois desde a escolha do tema até as metodologias desenvolvidas o “eu” se faz presente, carregado de subjetividades e experiências. Pois bem, é assim que quero iniciar também, contando um pouco da minha história e as razões que levaram à escolha pela Educação de Jovens e Adultos, em meio a tantos alunos e alunas de outros segmentos.

Já na graduação, ainda no terceiro semestre, comecei a lecionar em escolas privadas com foco para os exames vestibulares. Assim, grande parte da minha experiência docente inicial foi voltada para um público de classe média, com amplo repertório cultural e que possuía em suas falas a certeza de obter um ensino superior. Assim, seguiram-se outras experiências semelhantes em cursinhos pré-vestibulares privados. Nesse tempo, nunca me inquietei com a aprendizagem histórica, mas com uma avaliação classificatória medida pelas aprovações ao final do ensino médio, reproduzindo a educação bancária, como bem nomeou Paulo Freire.

Esse olhar começou a mudar ao ser classificada para a monitoria do programa governamental UPT (Universidade para Todos). Uma experiência ainda voltada para o vestibular, mas com um público totalmente diferente, mais carente de capital cultural, dificuldades de leitura, com o que denominamos comumente de “falta de base” e com pouco acesso a informações científicas. Esse foi o primeiro momento que me fez sair da bolha de um ensino que não me causava nenhum desafio.

O segundo momento foi a convocação para a rede estadual de ensino. Lecionando para o ensino médio, percebi as mesmas dificuldades encontradas no UPT, mas agora estava em uma escola e com mais tempo disponível que em um cursinho pré-vestibular. Comecei então a fazer leituras de autores que abordavam a educação significativa, a pensar em novas estratégias de ensino, como a utilização de filmes, músicas e imagens e pensar, cada vez mais, no processo avaliativo.

O terceiro momento veio após a formatura e sacudiu toda a minha experiência docente. Fui convocada pela rede municipal de ensino em Feira de Santana-BA e, na busca por uma escola com turno noturno visto todos os meus dias estarem preenchidos com escolas

privadas e a rede estadual, encontrei a Escola Municipal Professor Antônio Alves Lopes. Vagas? Era o que ela mais possuía. Localizada em um bairro considerado perigoso pelo imaginário de qualquer morador feirense, a maioria dos recém-convocados não queria escolhê-la para ensinar, ainda mais a noite. No entanto, era a minha única opção no momento. Fui, mesmo com os protestos familiares.

É preciso confessar que nunca havia me imaginado com alunos como os que encontrei. Não que desconhecesse a realidade educacional brasileira, mas nunca me vi ensinando várias disciplinas (até matemática) para alunos que também tive que alfabetizar. Fui escalada para ser professora do Estágio I, que corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental I. Somente no ano seguinte tive a oportunidade de lecionar História nas turmas dos Estágios IV (6º e 7º) e V (8º e 9º) do Ensino fundamental II – estágios que leciono até os dias atuais.

Inicialmente, as aulas e avaliações que proporcionava a EJA eram semelhantes às das escolas diurnas e por vezes me questionei porque só no noturno os planejamentos não funcionavam e os resultados quantitativos eram tão ruins. Com o tempo, me vi adequando não somente linguagens, mas currículos, conteúdos e metodologias tentando pôr em prática pressupostos metodológicos mais interacionistas. Ainda assim, os resultados não eram satisfatórios.

Em meio a essas experiências, passei a ser supervisora de História do PIBID-UEFS, o que representou um retorno aos estudos, pois aconteceu sete anos após o término da graduação. Os grupos de estudo e o contato com os graduandos me fizeram voltar a ler sobre educação e me atualizar nos mais recentes autores sobre ensino de História. Por fim, o engajamento coletivo para a construção de um laboratório de pesquisa em Ensino de História na Universidade Estadual de Feira de Santana compõe a sustentação do texto a seguir. Durante o exercício de pensarmos nossa identidade de grupo, tomamos como referenciais norteadores autores e autoras defensores da Didática da História e da Educação Histórica, entre eles o filósofo alemão Jörn Rüsen.

A leitura coletiva de Rüsen e o debate em torno do seu conceito de consciência histórica proporcionaram algumas reflexões sobre o ensinar História. Para o filósofo, todos os seres humanos possuem tal consciência, porque todos nós buscamos significar a experiência humana no tempo. Dessa significação retiramos uma espécie de orientação para nossas necessidades presentes.

O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse

decurso temporal, ou seja, assenhorear-se dele de forma tal que possa realizar as intenções de seu agir (RÜSEN, 2001, p. 58).

A relação entre o tempo como intenção (aquilo que o ser humano planeja para si) e o tempo como experiência (a vivência experimentada pelo ser humano) se estabelece através da consciência histórica e resulta em narrativas que objetivam sanar as carências temporais dos sujeitos, incluindo aquelas envolvidas com as suas afirmações identitárias. Nesse sentido, para o autor, a narrativa histórica, como fruto dessa consciência, valida-se não somente em uma sólida fundamentação argumentativa, mas também em seu êxito em estabilizar as identidades de seus autores e destinatários no fluxo do tempo.

Então, aproveitando o início do ano letivo, resolvi com os conteúdos de Introdução aos Estudos Históricos, mais especificamente no estudo da categoria de temporalidade, aproveitar e solicitar aos alunos e alunas que relatassem suas histórias de vida, mas que localizassem fatos significativos que correspondessem as três temporalidades (passado, presente e projeções futuras). O objetivo era identificar as funções da narrativa histórica, segundo as qualidades que Rüsen atribuiu a ela. A narração histórica tem como função geral, normalmente, orientar a vida prática no tempo pela mobilização da memória da experiência temporal, pelo desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade (RÜSEN, 2011). Nesta perspectiva, seguem alguns trechos transcritos selecionados do trabalho realizado, denominado pela turma de “álbum da minha vida”:

“Eu vim para o Viveiros porque matei um cara em Salvador e aí fiquei jurado, mas isso foi no passado, no ano passado. Daqui pra frente eu não quero mais essa vida não” (Aluno A, 17 anos).

“No presente o que aconteceu de mais importante foi eu me separar. Mas, tinha que ser né? Meu marido começou a traficar e eu não queria apanhar da polícia de novo, que nem foi com o meu primeiro marido. No passado eu apanhei da polícia porque estavam procurando meu primeiro marido. E eu tava grávida e até perdi o neném por causa da surra. E eu não vou passar por isso de novo, por isso larguei ele” (Aluna B, 18 anos).

“Eu já quase morri quando meu marido me bateu. Eu nem consegui ver nada porque o sangue tomou minhas vistas. Os vizinho me socorreu [sic]. Falarão pra denunciar, mas fiquei com medo e ele já foi embora também, então daqui pro [sic] futuro eu não vou mais passar por isso” (Aluna F, 19 anos).

“No passado eu não estudei o que devia. Fui preguiçoso, não gostava da escola. Agora não. Eu não tô [sic] estudando só pro [sic] emprego não, quero um futuro melhor, quero uma carteira assinada” (Aluno E, 25 anos).

Em ambas as narrativas percebemos o que Rüsen (2011) fala sobre a narrativa histórica estar atrelada à memória, mas também a um futuro que promova expectativas. Segundo o autor, uma outra qualidade da narrativa é a organização das três dimensões de

tempo através do conceito de continuidade, o que pode ser percebido na narrativa a seguir:

“Porque quando os cara [sic] chega aqui no Viveiros já quer dá uns baculejo [sic] só porque nós é preto [sic]. Os escravos apanhava [sic] e nós também. E isso não tem negócio de tempo, não. É todo dia” (Aluno C, 16 anos).

E com os exemplos abaixo percebemos como a narrativa histórica, segundo Rüsen, contribui para o estabelecimento de uma identidade:

“A coisa mais importante do passado e do presente é meu filho. Mas eu me arrependo porque casei muito cedo, eu quero que no futuro ele estude mais do que eu” (Aluna D, 15 anos).

“A única coisa boa que aconteceu no presente foi que eu conheci Jesus. Porque eu era muito cheio de ódio nos tempos passados. Mas agora, passou. Hoje sou uma pessoa sem ódio. E meu futuro tá [sic] nas mãos do Senhor” (Aluno E, 18 anos).

Ao narrar suas histórias, os estudantes puderam identificar as dimensões temporais, alcançando o objetivo de uma compreensão temporal, diferenciando passado, presente e projetando o futuro, lapidando assim sua consciência histórica.

Nas narrativas, chamou-nos a atenção, sem dúvidas, as condições vulneralizantes e situações de risco iminente. Com uma narração do presente tão corrompida, esperávamos que as narrativas não contivessem esperanças de futuro, mas foi justamente aí que nos deparamos com ‘falas positivas’ e que posteriormente, com os estudos já do mestrado, descobrimos que vários autores atribuem uma positividade à condição vulnerável. Esse conceito

Seria subsidiário dos debates de Bourdieu sobre capital cultural, social e simbólico, ou seja, o que se adquire por relações de comunicação, tomando consciência de violências simbólicas, do que aparece como arbitrário. É quando as vulnerabilidades vividas trazem a semente positiva de ‘um poder simbólico de subversão’ (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p.15).

As narrativas abaixo comprovam essa ‘vulnerabilidade positiva’ em um processo dialético de enfrentamento de condições negativas. Assim, “haveria portanto uma vulnerabilidade positiva, quando se aprende pelo vivido, a tecer formas de resistência, formas de lidar com os riscos e obstáculos de modo criativo” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002, p. 15).

“Mas eu não me importo com isso porque um dia nós toma o baculejo [sic] e no outro eles tomam, né? Nada demais, não, só pra saberem que nós não é besta [sic]” (Aluno C, 16 anos).

“[...] eu não vou é denunciar ele, porque mesmo sendo errado o que ele faz, ele ajuda a família dele e a polícia também faz coisa muito mais errada” (Aluna B, 18 anos).

“[...] se ele estudar (o filho) eu já fico feliz porque aí vai ser homem trabalhador e direito. Eu trago ele para escola para ele ver que só tem futuro se estudar, só assim

vira gente respeitada" (Aluna D, 15 anos).

Esses trechos das narrativas autobiográficas produzidas por alunos e alunas evidenciam as funções narrativas com muita clareza. Foram a partir delas que iniciei uma reflexão mais direcionada às vulnerabilidades impostas e sofridas pelos estudantes, imaginando uma forma de relacionar as aulas de História com temáticas significativas, onde o currículo terá que ser revisto para uma adequação a essa realidade escolar, assim como qual metodologia será a mais interessante para os resultados que pretendemos alcançar.

A oportunidade do mestrado em Ensino de História e a possibilidade de desenvolver estudos mais aprofundados sobre tudo o que me inquietava empiricamente, por conseguinte, trouxeram a certeza de que o Ensino de História que ignora propositalmente as múltiplas identidades que formam os sujeitos escolares está fadado ao fracasso no que concerne ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, suas trajetórias de empoderamento e reconhecimento de si. Fui assim, percorrendo um caminho que levou a elaboração de uma dissertação que pensasse os sujeitos, suas situações vulneráveis, a escola e seu currículo e como campo teórico e metodológico, a didática da História.

Por ser composta por sujeitos diversos e de uma modalidade ímpar, a EJA, com leituras de mundo atravessadas por relações sociais diferenciadas, portanto de formas diversas de acessar a História e significar o tempo, é que propomos alcançar os seguintes objetivos no desenvolvimento dos capítulos: Desenvolver aulas oficinas no intuito de investigar as significâncias dos saberes históricos na formação de pessoas jovens e adultas em condições de vulnerabilidade, analisar a concepção do Projeto de Formação da EJA do Ensino Fundamental II, conhecer as ideias dos estudantes em relação à História e o sentido a ela atribuído, discutir a mobilização dos saberes históricos como componente constitutivo da prática dos professores, investigar a questões situada no campo do Ensino de História: consciência histórica dos alunos da EJA e possibilitar através das narrativas desenvolvidas nas oficinas que alunos e alunas se confrontem com suas situações socialmente negativas.

O primeiro capítulo, *A escola e seus sujeitos*, é fruto das primeiras disciplinas do mestrado. À medida que iam acontecendo, as ideias surgiam, assim como as certezas que eu trazia acerca do seguimento que eu gostaria de pesquisar, a Educação de Jovens e Adultos. A primeira escolha e a mais fácil foi o local da pesquisa, progresso de desafio docente, local de trabalho há dez anos: a Escola Municipal Professor Antônio Alves Lopes. É nesse capítulo que analiso a escola como estigmatizada por sua localização, em um bairro com alto índice de registros de drogas e violência, bem como a caracterização do espaço sociocultural, possuidor de um prédio constituído de recursos que comumente não são utilizados pelos estudantes da

EJA, como sala de informática e biblioteca, e com salas de aulas medianamente salutares.

Ainda, os sujeitos da pesquisa são apresentados: alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos do estágio V (8º e 9º ano do Ensino Fundamental II). A escolha foi justamente por seu o último ano escolar e devido à apresentação de uma maior escolarização no que tange à leitura, escrita e interpretação. À medida que os estudos prosseguiam, novos conceitos esclareciam a realidade da escola, como o que muitos autores denominam de ‘juvenilização’ – um número cada vez maior e mais frequente de jovens com idade cada vez menor frequentando o noturno. Essa especificidade também foi muito relevante para a nossa pesquisa.

Devido aos trabalhos antes mesmo do início do mestrado, onde nos deparamos com situações vulnerabilizantes através das narrativas, essa temática se tornou parte essencial na pesquisa. “A etimologia da palavra vulnerabilidade se origina do verbo latim *vulnereare*, que significa ferir, penetrar. Este se originou no movimento dos Direitos Humanos, ocupando-se da defesa e garantia dos direitos de cidadania de grupos e pessoas expostas a fragilidades (TEIXEIRA, 2016, p.61). Além de conceituar, buscamos reconhecer as situações de vulnerabilidades mais presentes entre os alunos da EJA e de quais formas elas se apresentam a eles através de índices do bairro e da cidade onde a escola se encontra.

Abramo argumenta que na medida em que os adolescentes são vistos como “a encarnação de impossibilidades, eles nunca podem ser vistos, e ouvidos, e entendidos, como sujeitos que apresenta suas próprias questões para além do medo e das esperanças dos outros” (ABRAMO, 1997 apud TEIXEIRA, 2016, p. 62).

Foi justamente por almejar que esses jovens sejam vistos, ouvidos e entendidos que projetamos como o ensino de História pode contribuir para que os alunos da EJA, ao se reconhecerem como vulneráveis e sujeitos à situações vulnerabilizantes, reconheçam-se como sujeitos de direitos. Para isso, não só realizamos um levantamento breve dos principais marcos legais dos Direitos humanos, como enveredamos uma defesa pela Educação em Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos estimula os atores sociais [...] a refletirem sobre suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade, tendo em vista ampliar a capacidade das pessoas na identificação da violação de direitos e [...] exigir sua apuração e reparação. O empoderamento dos grupos sociais exige conhecimento experimentado sobre os mecanismos e instrumentos de promoção, proteção, defesa e reparação dos Direitos Humanos. (BRASIL/SDH/MEC/MJ, 2003/2006, p. 44).

Para fazer Educação em Direitos Humanos é preciso estar preparado para adotar algumas práticas e posturas. Isso só pode acontecer ao adquirir uma visão muito clara do que

se deseja obter com o trabalho. Somente a partir daí será possível adotar estratégias que permitam formar sujeitos de direitos, ou seja, cidadãos plenamente capazes de exercer seus direitos e obrigações; empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos; e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade.

“Vivenciar as aulas de história a partir de uma prática pedagógica pautada na educação em direitos humanos é possibilitar que crianças e adolescentes falem sobre si e acerca dos problemas sociais e políticos que afetam diretamente seu cotidiano” (MIRANDA, 2018, p.162). A Educação em Direitos Humanos, para colaborar com a mudança de mentalidades, comportamentos e atitudes, deve permitir que as pessoas e grupos tenham consciência dos seus direitos e deveres, sendo capazes de refletir sobre as diferentes práticas sociais nos diferentes contextos históricos.

No segundo capítulo, *O campo do Ensino da História e o lugar da EJA*, igualmente considerável para nós como justificativa da metodologia proposta para EJA, foi a realização de um breve estudo sobre os percursos da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino de História. Diante das inúmeras tentativas e programas, leis e diretrizes buscamos demonstrar, em ordem cronológica, as ações que o governo brasileiro propôs entre 1940 até meados da República Nova.

Essa reflexão sobre Políticas Públicas e EJA exige de nós uma reconstrução do cenário das políticas, que demanda a compreensão de onde vem o modelo de Estado que impera na maioria das sociedades mundiais. O Brasil, não sendo diferente de muitos outros países, foi e é influenciado, em sua trajetória política, econômica, social e cultural pelos processos internos ao sistema capitalista vigente. Esses processos internos explicitam o caminho que o Estado brasileiro vem tomado em termos de oficialização e garantia dos direitos sociais, entre os quais o direito à educação (COSTA; MACHADO, 2017, p. 25).

Assim, conseguimos verificar as ações e medidas para EJA, desde as tentativas atordoadas de erradicação do analfabetismo até as legislações que tornam a educação para jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade certa um direito constitucional. Sendo assim, optamos por elaborar um modesto estado da arte para verificação dos trabalhos sobre EJA e Ensino de História com o intuito de observar se com todas as mudanças através de leis, diretrizes, orientações, parâmetros e propostas curriculares o interesse de pesquisa e a quantidade de trabalhos seriam significativos, bem como observar quais temáticas estão sendo mais abordadas.

É também manifesto na pesquisa as mudanças paradigmáticas que o Ensino de História passa em todas as trajetórias governamentais. Após o regime militar brasileiro (1964-1985) o Ensino de História e a própria historiografia se afastam de um modelo conservador e

positivista em direção a concepções inovadoras, as quais propunham experiências de ensino e aprendizagem que colocassem os jovens e adultos como protagonistas, como construtores dos seus conhecimentos.

Para isso, é inevitável que se exerça um currículo e uma metodologia diferenciados, respeitando a especificidade da modalidade de jovens e adultos. O perfil do aluno da EJA e suas situações reais devem se constituir em princípio da organização do projeto pedagógico dos estabelecimentos, conforme o art. 25 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Durante as pesquisas sobre currículo, nosso objetivo foi investigar os documentos que orientam a EJA nacionalmente e de que forma eles contribuem para um ensino de História mais crítico, engajado, investigativo e significativo.

Os documentos que orientam a EJA e o Ensino de História no município de Feira de Santana também foram analisados na pesquisa. Neles encontramos a teoria e a metodologia que almejamos aplicar de forma explícita na Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana – Caderno de História: Diálogos em construção, volume 06. Produzido em sua versão final em 2019, o documento faz indagações importantes para pensarmos a nossa especificidade escolar.

Por que precisamos conhecer a História do ensino de História para a construção de uma proposta curricular ou mesmo para ensinar História na escola? Em que esta retomada histórica pode contribuir para mudanças em nossas práticas docentes hoje? Mas, ensinar História na escola é realmente importante? E se a História fosse retirada do currículo escolar, haveria algum prejuízo para as estudantes e os estudantes? (CADERNO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO, 2019, p. 18).

Quando realizamos esses questionamentos voltados para EJA, chegamos a muitas conclusões e tantas outras indagações: que proposta curricular de História faria sentido aos meus alunos da EJA? Qual seria a melhor forma para mobilizar sua aprendizagem histórica? Qual metodologia é mais significativa e preocupada com a diversidade? Como os conteúdos selecionados e abordados contribuirão para uma educação em direitos humanos e o tangenciamento de possibilidades de reconhecimento e superação de vulnerabilidades?

Imbuídos desses questionamentos do Ensino de História é que, no terceiro capítulo, *Ensino de História com jovens e adultos e situações de vulnerabilidades: a potencialidade da aula-oficina*, nos dedicamos a refletir sobre a Educação Histórica e a Didática da História. O próprio documento municipal da cidade de Feira de Santana nos indica caminhos curriculares através da Educação Histórica. A Educação Histórica parte da compreensão de que uma intervenção mais direta e efetiva na qualidade das aprendizagens das estudantes e dos estudantes exige, por parte das professoras e dos professores, um conhecimento sistemático

das suas ideias para poderem avançar progressivamente no conhecimento histórico ensinado e aprendido (CADERNO DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO, 2019).

Por isso, o campo da Educação Histórica propõe uma investigação sobre as ideias que os estudantes têm sobre a História, o que não deve ser confundido com desenvolvimento cognitivo pesquisado por psicólogos e pedagogos pois, no campo da Educação Histórica, acredita-se que existe uma cognição própria, ou seja, uma forma singular de aquisição de conhecimento histórico.

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos (BARCA, 2005, p. 15).

Quanto à Didática da História, ela não se restringe a uma forma de ensinar história e de facilitar a transposição de um conteúdo científico para um conteúdo escolar.

[...] as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar (RÜSEN, 2010, pp. 32).

Concordamos com Alves (2013) quando afirma que há um encontro epistemológico entre a Educação Histórica e a Didática da História, de modo que em ambas está presente a preocupação quanto à investigação do conhecimento histórico e a aquisição desse conhecimento e aquisição de habilidades e competências próprias da História.

De um lado, a Didática da História alemã parte da racionalidade histórica, estruturada principalmente no espaço escolar, que relaciona a História às necessidades da vida cotidiana com a finalidade de construir consciência histórica. Do outro lado, a Educação Histórica anglo-saxã, toma a vivência escolar como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico, mediada por uma reflexão epistemológica construtora de metodologias que dotem alunos e professores de habilidades e competências históricas que os façam ler e agir no mundo que os cerca. Com demandas e objetivos comuns, mas percursos históricos diferentes, o encontro epistemológico entre essas diferentes linhas do ensino de História seria uma questão de tempo (ALVES, 2013, p. 60).

Jörn Rüsen é um dos diversos autores do campo da Educação e Didática da História e conceitos como aprendizagem histórica, narrativa e consciência histórica, os quais são comumente encontrados em suas publicações, sendo que

A consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro (RÜSEN, 2006, p 14).

Assim, nas travessias da EJA, propomos a metodologia das aulas-oficinas como uma das mais encorajantes para o ensino de História e o desenvolvimento da consciência histórica. Tanto o professor é instigado a propor e elaborar desafios que estimulem o alcance dos objetivos de cada conteúdo/temática, sendo para isso um contínuo pesquisador de conteúdos, de metodologias e de formas de aprendizagens, quanto os alunos e alunas são instigados, provocados pela autonomia, pela reflexão proporcionada em cada etapa, em cada tarefa, assim como pelo protagonismo que a metodologia oferta.

Ao final desse mesmo capítulo, a dimensão propositiva dessa pesquisa se consolida com três aulas-oficinas com temas que buscaram conciliar o currículo escolar obrigatório com temáticas que ofertassem uma discussão da realidade e as variantes situações de vulnerabilidades apresentadas por essa turma específica.

A relação entre os feitos da trajetória humana no tempo e as diferentes formas com as quais esse percurso foi contado, transmitido e retransmitido ao longo das gerações constitui a base do pensar historicamente. Dessa digressão surge a pergunta: será que ao estudarmos História em espaços escolares ou extraescolares conseguimos perceber a profunda relação que ela tem com nossa própria vida? (ALVES, 2013, p. 52).

Os exemplos, portanto, seguem uma lógica de sentido própria da vivência desses alunos e alunas, bem como do currículo exigido para a série. Ainda, trazem consigo uma variante de possibilidades para aplicações nas mais diversas situações de estudantes e professores de EJA, uma vez que acreditamos que

Na pesquisa recente em Educação Histórica a busca de elementos para a compreensão da consciência histórica, em especial a dos jovens, constitui-se como um dos objetos centrais de pesquisa com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento acerca das ideias e usos de história, no quotidiano das pessoas mais ou menos letreadas historicamente (BARCA, 2009, p. 53).

Cabe ressaltar que, em meio a tantos segmentos no qual atuo, não poderia ter escolhido um desafio maior e melhor do que a Educação de Jovens e Adultos. Nela, faço-me todos os dias professora de História.

2 A ESCOLA E SEUS SUJEITOS

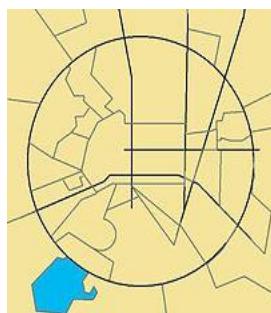
2.1 A ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ANTÔNIO ALVES LOPES E SEU PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”

Paulo Freire

A inquietação dessa pesquisa tem como lócus a Escola Municipal Professor Antônio Alves Lopes (EMPAAL) (Código INEP: 29094534), localizada em um bairro periférico e violentado, o Viveiros, na cidade de Feira de Santana-BA. O bairro Viveiros foi formado no final dos anos de 1980 e está situado em uma região periférica da cidade, fora do anel rodoviário. A cidade de Feira de Santana surgiu dentro desse anel e, com o crescimento populacional, expandiu-se, surgindo novos bairros para além desse anel viário. A imagem em azul demonstra a posição do bairro.

Figura 1 – Localização do Bairro Viveiros – Feira de Santana - Bahia.



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki>

O bairro Viveiros faz parte de um programa governamental de construção de um conjunto habitacional para ofertar moradia a grupos de pessoas que invadiram o terreno e casas de outro conjunto habitacional próximo. As histórias contadas por moradores mais antigos e nos poucos *sites* com informações sobre o bairro relatam o descaso do poder público: “Parece ter sido planejado para ficar o mais distante possível da cidade, isolando o ‘incômodo’ que eram aquelas pessoas, instalando-os em um local acidentado e nitidamente

impróprio para a moradia”.¹

A infraestrutura foi sendo adquirida aos poucos, contudo, o fato de estar situado fora do anel de contorno que circunda a cidade de Feira de Santana criou o estigma do bairro perigoso. Em uma busca rápida em *sites* de pesquisa, encontramos relatos que descrevem o Viveiros como um local muito pobre e com uma população vivendo com poucos serviços essenciais. Nas imagens desses *sites* frequentemente encontramos cenas de prisões e atos violentos que contribuem para o isolamento do bairro. Violência, inclusive, que foi acentuada com as obras de duplicação do rodoanel, iniciadas em 2014 por conta das intervenções realizadas na BR 324. Os moradores que utilizam veículos próprios ou coletivos têm que fazer um retorno distante 7 Km da saída do bairro, o que acabou por torná-lo ainda mais isolado, dificultando o acesso de ambulâncias e rondas policiais, visto que o bairro possui apenas uma única entrada de acesso.

Segundo relatos de moradores, principalmente pais e mães de alunos, essa situação de isolamento reforçou a segregação dos sujeitos residentes no Viveiros, tornando-os ainda mais vulneráveis aos abusos de poder de forças policiais e de criminosos que disputam áreas de tráfico de drogas. No âmbito da escola, dentre as vulnerabilidades percebidas por nós no que tange aos alunos e alunas, estão: a baixa escolaridade; empregos informais; preconceito racial; ausência de lazer; discriminação e o estigma de morar na periferia; e drogas e violências doméstica e institucional. Essas vulnerabilidades serão analisadas mais adiante, pois são intrínsecas aos estudantes e, portanto, necessárias para a análise do ensino e aprendizagem para esse público.

Outra realidade percebida por nós, educadores da EJA, é o processo progressivo de juvenilização² dos estudantes que compõem o quadro escolar desta modalidade de ensino nos últimos anos. Diante dessa realidade percebida e sentida em sala de aula na Escola Municipal Professor Antônio Alves Lopes é que surgiu o interesse por essa investigação, que consistiu em explorar as articulações entre o conhecimento histórico e o currículo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos para esse público juvenil. Modalidade, essa, que vem se reconfigurando ao longo dos anos e que exige dos professores e de toda a comunidade escolar um ajustamento orientado por uma reflexão de um currículo que priorize as condições acima, como ratifica o parecer do Conselho Nacional de Educação (2012)³ ao afirmar a necessidade

¹ Disponível em <renatoaraujoimpacienteeindeciso.blogspot.com/2015/10/conj-viveiros-e-umsocialismo-para.html>.

² Processo que caracteriza-se pelo ingresso de estudantes cada vez mais jovens em turmas de Educação de Jovens e Adultos que tem promovido grande diversidade geracional e preocupações didático-pedagógicas.

³ Parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2012).

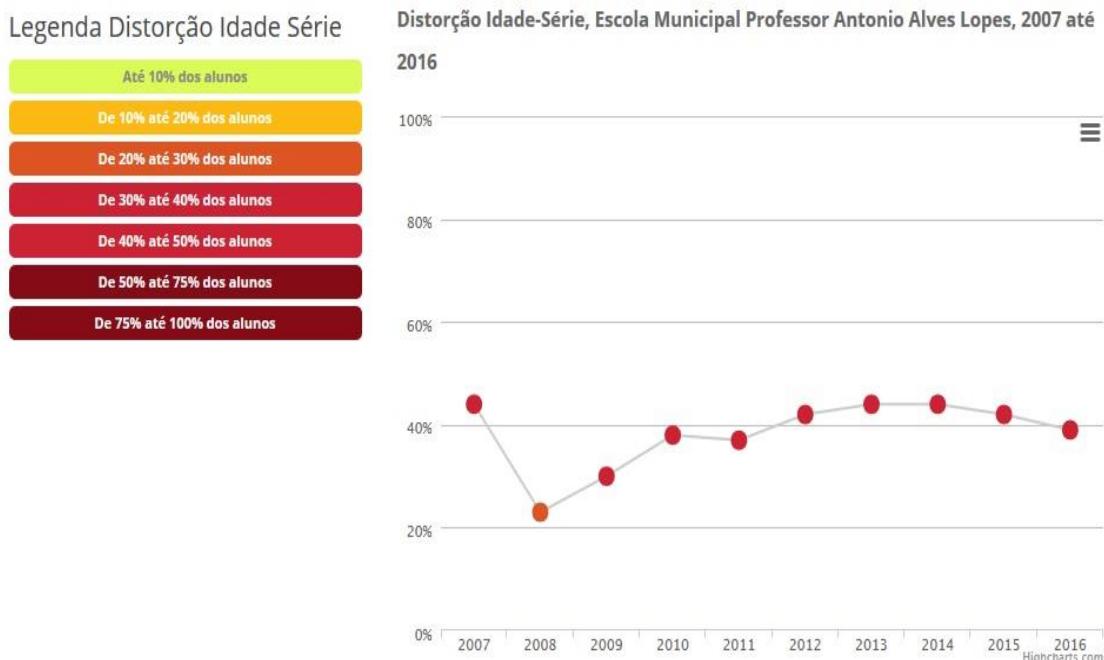
de “[...] reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes”, ou seja, que aprecie a existência dos sujeitos intrínseca à sua territorialização.

Nossa experiência em nove anos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos é inquietante, pois presenciamos turmas cada vez mais jovens e que, por isso, exigem diferenciadas estratégias de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que partimos da ideia de que os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio de diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes (LEÓN, 2009) e que, mesmo ao utilizarmos como critério de análise as faixas etárias, essas servem apenas como um dos fatores de análise e não como uma redução da complexidade do conceito. Como afirmam Dayrell e Carrano (2014):

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nesse, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional. Essa realidade ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. As distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele, por exemplo), a diversidade cultural (as identidades culturais e religiosas, os diferentes valores familiares etc.), a diversidade de gênero (a heterossexualidade, a homossexualidade, a transexualidade, por exemplo) e até mesmo as **diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude.** [grifo nosso]

Boa parte desse aumento de jovens na EJA se deve a um histórico de reprovações tanto no Ensino Fundamental I quanto no Ensino fundamental II, o que torna a distorção Idade X Série acentuada, como mostra o gráfico abaixo, ao ponto de “impedir” a continuidade dos alunos e alunas no ensino regular, uma vez que muitos não se sentem à vontade para permanecer na série com crianças menores e acabam migrando para a EJA por conta própria. Ainda, em alguns casos, outros acabam sendo orientados pela administração escolar a fazer a mudança, ou seja, a escola conhecida como regular “expulsa” esses jovens para EJA (SOARES, 2013).

Gráfico 1 - Distorção série-idade – EMPAAL (2007-2016).



Fonte: <http://www.qedu.org.br/escola/114356-escola-municipal-professor-antonio-alves-lopes/censo-escolar>

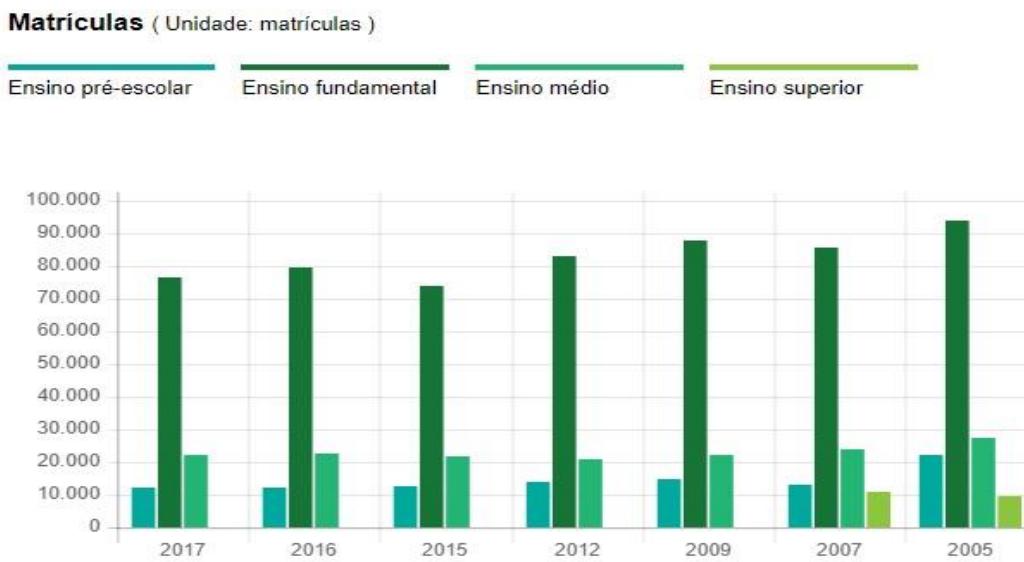
Em nossos diálogos com os estudantes para entender esse deslocamento, outros fatores também aparecem como possibilidades para migração desses jovens para EJA, como a busca de um término mais rápido dos estudos, visto a redução em dois anos da formação na EJA para a do Ensino Fundamental II regular. Geralmente, quem busca essa redução são aqueles jovens com vista ao ingresso no mundo do trabalho como forma de contribuir financeiramente nas despesas devido à baixa renda familiar. Como a escola só oferta a modalidade de ensino de Jovens e Adultos no noturno, isso acaba sendo um facilitador para aqueles que trabalham no diurno.

Concordamos com Carrano (2007) quando afirma que a preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada com a evidência empírica de que eles e elas já constituem um fenômeno estatístico significativo nas diversas classes da EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou quase a totalidade dos alunos em sala de aula.

Para exemplificar melhor essa informação, demonstramos inicialmente os dados do IBGE para o município de Feira de Santana e observamos que os índices de matrícula do Fundamental II (nível que abrange os eixos IV e V da Educação de Jovens e Adultos) cresceram de forma expressiva no município.⁴

⁴ O aumento do número de matrículas não representou uma melhora do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nessa mesma etapa. Nos anos iniciais do ensino fundamental na Rede pública em 2017 a nota média foi de 4,5%, enquanto nos anos finais do ensino fundamental da Rede pública no mesmo ano a nota média foi de 3,3. O município apresentou uma Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade em 2010 de 97,4 %.

Gráfico 2 – Matrículas Fundamental II – Feira de Santana - Bahia.



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/panorama>

Em seguida, fizemos o levantamento dos últimos três anos de matrículas nos eixos IV (correspondente ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II) e V (correspondente ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II), séries nas quais atuamos e que demonstraram um significativo aumento de matrículas nas faixas etárias de 15 a 17 anos, idade concedida a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (Art. 38 da Lei nº 9394/96)⁵.

Quadro 1 – Matrículas por faixa de idade – EJA IV (2016).

MATRÍCULA POR FAIXA DE IDADE – ANO 2016							
EIXO	TURMA	15-17	18-24	25-44	45-64	65+	TOTAL
IV	A	11	26	5	7	-	49
	B	15	21	13	3	-	52
TOTAL		26	47	18	10	-	101

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana/ SAGRES – Escola Municipal Professor Antônio Alves Lopes – dezembro de 2017.

⁵Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; (LDB 9394/96). Disponível em <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/dcneja.pdf>.

Quadro 2 – Matrículas por faixa de idade – EJA V (2016).

MATRÍCULA POR FAIXA DE IDADE – ANO 2016							
EIXO	TURMA	15-17	18-24	25-44	45-64	65+	TOTAL
V	A	14	27	8	4	-	53
	B	8	21	2	-	-	31
	C	8	14	4	-	-	26
TOTAL		30	62	14	4	-	110

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana/ SAGRES – Escola Municipal Professor Antônio Alves Lopes – dezembro de 2017.

Nesse ano, os dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município foram:

EJA IV: Reprovados: 13 alunos; Aprovados: 37 alunos; Evadidos: 49 alunos;
Transferências: 2 alunos.

EJA V: Reprovados: 15 alunos; Aprovados: 52 alunos; Evadidos: 36 alunos;
Transferências: 7 alunos.

Quadro 3 – Matrículas por faixa de idade – EJA IV (2017).

MATRÍCULA POR FAIXA DE IDADE – ANO 2017							
EIXO	TURMA	15-17	18-24	25-44	45-64	65+	TOTAL
IV	A	19	12	7	3	-	41
TOTAL		19	12	7	3	-	41

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana/ SAGRES – Escola Municipal Professor Antônio Alves Lopes – dezembro de 2017.

Quadro 4 – Matrículas por faixa de idade – EJA V (2017)

MATRÍCULA POR FAIXA DE IDADE – ANO 2017							
EIXO	TURMA	15-17	18-24	25-44	45-64	65+	TOTAL
V	A	3	16	7	5	-	31
	B	13	22	-	-	-	35
TOTAL		16	38	7	5	-	66

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana/ SAGRES – Escola Municipal Professor Antônio Alves Lopes – dezembro de 2017.

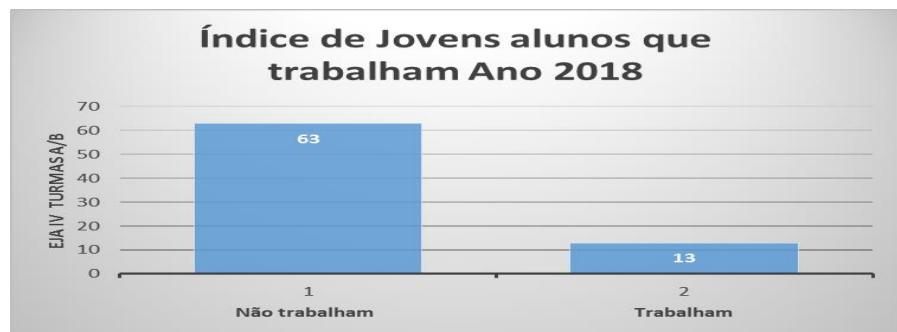
Nesse ano, os dados fornecidos pela Secretaria de Educação do município foram:

EJA IV: Reprovados: 15 alunos; Aprovados: 14 alunos; Evadidos: 12 alunos; Transferências: 0 alunos.

EJA V: Reprovados: 16 alunos; Aprovados: 36 alunos; Evadidos: 14 alunos; Transferências: 0 alunos.

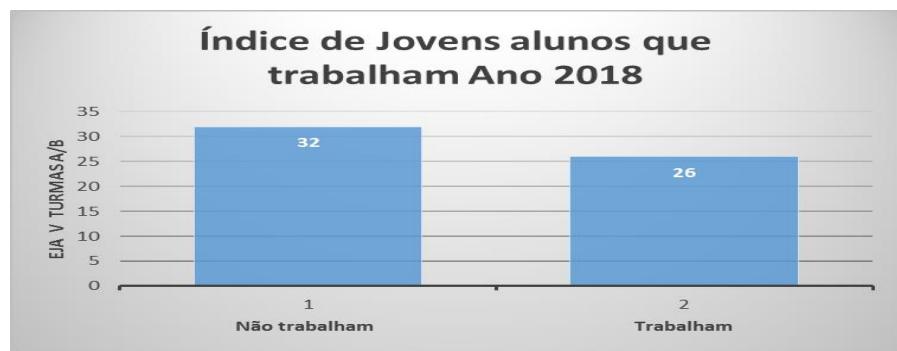
Historicamente, a EJA tinha em suas matrícululas adultos e idosos que por diversos motivos não conseguiram concluir seus estudos no tempo regular e que procuravam a educação noturna para suprir essa necessidade, muitas vezes exigida por seus empregos. No entanto, ao analisarmos os dados, notamos um crescimento considerável de alunos jovens matriculados na EJA. Como alguns relatam que ainda não trabalham e, portanto, não necessitariam migrar para a EJA no turno noturno, isso ratifica nosso entendimento de que esse fenômeno tem crescido devido ao fracasso escolar já citado. O levantamento realizado com alunos de 2018 revela esses dados.

Gráfico 3 – Jovens alunos que trabalham – EJA IV (2018).



Fonte: Informações obtidas com alunos matriculados com faixas etárias entre 15-17 anos e 18-24 anos.

Gráfico 4 – Jovens alunos que trabalham – EJA V (2018).



Fonte: Informações obtidas com alunos matriculados com faixas etárias entre 15-17 anos e 18-24 anos.

Mesmo com um número maior de jovens no eixo IV (76 alunos) do que no eixo V (58 alunos), o aumento de estudantes trabalhadores se deve à quantidade de alunos com faixa etária entre 18 a 24 anos ser maior nessas turmas. Observamos, também, que o índice de

reprovação e evasão, motivo maior da migração para EJA desses alunos, permanece alto na EJA, o que faz com que nos anos seguintes esses jovens voltem a se matricular, mantendo a taxa juvenil alta ao longo dos anos, como demonstrado no quadro do ano em curso:

Quadro 5 – Matrículas por faixa de idade – EJA IV (2018).

MATRÍCULA POR FAIXA DE IDADE – ANO 2018							
EIXO	TURMA	15-17	18-24	25-44	45-64	65+	TOTAL
IV	A	26	18	2	1	-	47
	B	19	13	8	3	-	43
TOTAL		45	31	10	3	-	90

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana/ SAGRES – Escola Municipal Professor Antônio Alves Lopes – março de 2018.

Quadro 6 - Matrículas por faixa de idade – EJA V (2018).

MATRÍCULA POR FAIXA DE IDADE – ANO 2018							
EIXO	TURMA	15-17	18-24	25-44	45-64	65+	TOTAL
V	A	6	18	8	6	-	38
	B	12	22	1	-	-	35
TOTAL		18	40	9	6	-	73

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana/ SAGRES – Escola Municipal Professor Antônio Alves Lopes – março de 2018.

Ao atuar na EJA nos eixos apresentados sendo docente em História pude conviver com alunos e alunas sem acesso a bens materiais e culturais e com índices de evasão e reprovação alarmantes, os quais ajudam a promover a exclusão social. É possível constatar que parte dessa juventude que chega a cada ano ou semestre vem “[...] trazendo para seu interior os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente que interferem em suas trajetórias e impõem novos desafios à escola” (DAYRELL; CARRANO, 2014). Com uma diversidade geracional acentuada, que promove ritmos de aprendizagem distintos, pois trazem trajetórias de vida pessoal e escolares diversas, e observando sensivelmente as vulnerabilidades presentes em sala de aula, não pudemos deixar de refletir sobre esses sujeitos históricos, que procuram a escola com os mais diversos objetivos.

Assim, coube-nos questionar sobre os sentidos de ensinar e aprender História para jovens e adultos vulneráveis social e culturalmente, quais estratégias poderiam ser mais

significativas para o despertar de uma consciência histórica e com quais metodologias e práticas pedagógicas a História pode contribuir no desafio de não invisibilizar esses jovens em favor de um público mais adulto presente nas salas de aula. Para isso, compete-nos analisar os conceitos de vulnerabilidades, o combate através dos estudos sobre os Direitos Humanos e, assim, analisar de forma específica a escola Antônio Alves Lopes e seus sujeitos imersos nessa territorialidade espacial, econômica e social.

2.2. VULNERABILIDADES SOCIAIS E DIREITOS: DEFINIÇÕES, CONEXÕES BRASIL – FEIRA DE SANTANA – ESCOLA ANTÔNIO ALVES LOPES

2.2.1 Ensino de História para jovens vulneráveis

“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”

Paulo Freire

Ao nos colocarmos na escuta dos sujeitos envolvidos no processo de uso e apropriação do conhecimento histórico, objetivamos diagnosticar como os estudantes da EJA percebem a História e como essa escuta lançada sobre ela sofre interferências de suas condições de riscos e/ou vulnerabilidades. Uma vez que concordamos que a escola é compreendida como espaço sociocultural, como afirma Dayrell (2007, p. 1):

Analizar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Nesse sentido, buscamos investigar de que maneira ocorre a mobilização dos saberes históricos, ou seja, o conjunto de saberes relacionados não somente com a disciplina de História, mas aqueles construídos a partir da formação e das experiências vivenciadas pelo indivíduo, como componente constitutivo da aprendizagem histórica, pelo seguimento que

frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e que estão sujeitos a situações vulnerabilizantes. Como destaca Gonçalves (2005, p. 106),

Abordar o tema da vulnerabilidade social é sempre um desafio para todo educador e formulador de políticas públicas, pois são grandes os riscos de sermos, por meio dele, (a)traídos pelo discurso da caridade. Discurso em que se tende a não reconhecer os indivíduos enquanto protagonistas de suas ações, mas como simples receptores passivos de suas iniciativas, sejam estes de órgãos públicos governamentais, de grupos religiosos ou puramente filantrópicos.

Imbuídos dessa preocupação é que trataremos do tema da vulnerabilidade com o cuidado necessário e nos debruçando sobre ele de maneira interseccional, ou seja, relacionando-o com as diversas dimensões educacionais, mas também econômicas, sociais e culturais.

Partindo da abordagem pedagógica de Paulo Freire, de que os indivíduos trazem consigo conhecimentos e saberes inerentes as suas próprias experiências cotidianas, e no intuito de compreender questões relacionadas às reflexões em torno desses homens e mulheres, ou seja, dos sujeitos da pesquisa, nos reportaremos às leituras do conceito de vulnerabilidade social⁶. Inicialmente abordado na área dos direitos humanos, aqui ele é entendido a partir da referência de autores da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, destacado por Castro e Abramovay (2002), que analisam que

Parte-se do conceito corrente de debilidades, ou fragilidades, para elaborações que fogem do sentido passivo que sugere tal uso. Na elaboração mais conceitual, vulnerabilidade pede recorrência a diversas unidades de análise – indivíduos, domicílios e comunidades – além de recomendar que se identifiquem cenários e contextos [...]. Pede-se portanto, diferentemente do conceito de exclusão, olhares para múltiplos planos, e, em particular, para estruturas sociais vulnerabilizantes ou condicionamentos de vulnerabilidades.

Para Ranci (2003), a vulnerabilidade social indica “uma situação de vida, em que a autonomia e a capacidade de autodeterminação dos sujeitos é permanentemente ameaçada por uma inserção instável dentro dos principais sistemas de integração social e de recursos” (RANCI, 2003 apud TEIXEIRA, 2016, p. 61). Pensamos, também, em vulnerabilidade a partir do pensamento do sociólogo francês Robert Castel, onde o termo representaria uma espécie de indicador da exposição de um indivíduo a ocorrência de riscos, configurando-se enquanto zona intermediária instável, que conjuga a precariedade do trabalho e a fragilidade dos suportes de proximidade (CASTEL, 1997, p. 26).

⁶ “O estudo acerca do conceito de vulnerabilidade social é constituído por diferentes concepções e mesmo que seja uma temática abordada ao longo dos anos, com foco nas ciências humanas e sociais, ainda é considerado em construção devido a sua complexidade” (TEIXEIRA, 2016, p. 60).

É importante ressaltar que, apesar de o autor aplicar o conceito de vulnerabilidade ao desemprego e ao crescimento da pobreza entre a classe trabalhadora, consideramos outros fatores além da categoria econômica e que estão vinculados interseccionalmente, como questões familiares e comunitárias, raça, orientação sexual, gênero e etnia, assim como acesso a bens e serviços.

Castel comprehende que existem zonas de vulnerabilidades⁷ e as separa em estágios⁸ que vão desde a precarização nas relações de trabalho até a desfiliação, que culmina com enfraquecimento ou até mesmo ruptura social com isolamento das relações. Essas zonas não são progressivas, elas apenas objetivam demonstrar como se pode transitar entre uma e outra e como os impactos econômicos e sociais em territórios periféricos contribuem para essas zonas.

Procuramos refletir sobre o conceito, tentando “compreender, de forma integral, diversidades de situações e diversidade de sentidos para diferentes grupos, indivíduos, tipos de família ou domicílios e comunidades” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002). Ao analisar a situação de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, as autoras supracitadas analisam que as pessoas que

Se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais; da pobreza e da exclusão social; da falta de vínculos afetivos na família e nos demais espaços de socialização; da passagem abrupta da infância à vida adulta; da falta de acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, educação e cultura; da falta de recursos materiais mínimos para sobrevivência; da inserção precoce no mundo do trabalho, da falta de perspectivas de entrada no mercado formal de trabalho; da entrada em trabalhos desqualificados; da exploração do trabalho infantil; da falta de perspectivas profissionais e projetos para o futuro; do alto índice de reprovação e/ou evasão escolar; da oferta de integração ao consumo de drogas e de bens, ao uso de armas, ao tráfico de drogas (ABRAMOVAY, 2002)

É válido ressaltar que entendemos que, ao trabalhar com o conceito de vulnerabilidade social, não estamos remetendo ao indivíduo a condição de vulnerável. A vulnerabilidade está na falta ou na não condição de acesso a bens materiais e bens de serviços que possam suprir aquilo que pode tornar o indivíduo vulnerável (GUARESCHI et al., 2007). Ou seja, como afirmam as autoras, é um conceito indiretamente vinculado à mobilidade social, posto que as

⁷ “Zona de vulnerabilidade é um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária na sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional. Daí o risco de caírem na última zona, que aparece assim, como o fim de um percurso. É a vulnerabilidade que alimenta a grande marginalidade ou a desfiliação” (Castel, 1997, p. 27).

⁸ “Zona de integração, que seria um conjunto de relações de trabalho e inserção relacional estável; zona de vulnerabilidade, que significa a apresentação de trabalho precário e fragilidade de apoio relacional; e zona de desfiliação, que é a conjugação dos processos de exclusão, ausência de trabalho e isolamento relacional” (Castel, 1997, p. 28)

possibilidades que indivíduos em vulnerabilidade social possuem de se movimentarem nas estruturas sociais e econômicas são restritas em termos de modificação de inscrição social (Idem, p. 22).

A tabela abaixo traça um panorama da vulnerabilidade social do município de Feira de Santana, tendo como intuito demonstrar as características do município onde está localizada a escola que faz parte da nossa pesquisa. Nela podemos perceber melhorias tímidas e ainda insuficientes para caracterizar avanços duradouros.

Tabela 1 – Vulnerabilidade social – Município de Feira de Santana - BA.

Vulnerabilidade Social - Município - Feira de Santana - BA			
	1991	2000	2010
Crianças e Jovens			
Mortalidade infantil	62,94	32,83	15,64
% de crianças de 0 a 5 anos fora da escola	-	68,92	55,00
% de crianças de 6 a 14 fora da escola	20,73	4,69	2,62
% de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis, na população dessa faixa	-	14,90	11,57
% de mulheres de 10 a 17 anos que tiveram filhos	1,70	3,17	2,90
Taxa de atividade - 10 a 14 anos	-	8,90	7,99
Família			
% de mães chefes de família sem fundamental e com filho menor, no total de mães chefes de família	20,19	22,24	17,69
% de vulneráveis e dependentes de idosos	3,13	3,69	3,05
% de crianças extremamente pobres	29,62	22,39	9,10
Trabalho e Renda			
% de vulneráveis à pobreza	69,30	59,47	39,42
% de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal	-	49,45	34,18
Condição de Moradia			
% da população em domicílios com banheiro e água encanada	60,13	70,91	86,61

Fonte: PNUD, Ipea e FJP

Fonte: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/feira-de-santana_ba

Percebidas por nós, dentre as vulnerabilidades que atingem os alunos e alunas da Escola Antônio Alves Lopes estão a baixa escolaridade; empregos informais; preconceito racial; ausência de lazer; discriminação; drogas; as violências doméstica e institucional; e o estigma de morar na periferia.

Em relação ao “Trabalho”, foco econômico fundamental para as análises de vulnerabilidades, nossa atuação enquanto docente nos leva a perceber diversos fatores relatados em falas e situações de ensino-aprendizagem, como a dificuldade de conseguir um emprego formal por conta da formação ainda em andamento e/ou da ausência de qualificação. Esses são os motivos informados pelos diversos alunos e alunas que mais justificam o retorno à escola. Dos que já estão no mercado de trabalho, ouvimos com frequência as reclamações

quanto aos baixos salários e as condições de trabalho, de modo que a grande maioria trabalha sem carteira assinada e fazendo “bicos”.

Uma grande parte da juventude da escola acaba por ter uma renda incerta e irregular, como a venda de rifas, de hortifrúti, serviços de ajudante de pedreiro, flanelinhas, babás sem carteira assinada, diaristas e vendedores ambulantes, muitos dos quais encontramos diariamente nas ruas e sinaleiras da cidade. Essas são as funções mais apresentadas pelos alunos e alunas. É importante ressaltar que, entre os mais jovens, muitos não declaram ser trabalhadores, o que, como vimos, coloca em xeque a ideia de que os estudantes da EJA estão nessa modalidade devido ao trabalho, tendo em vista que ainda se tem a ideia de que um estudante da EJA com mais idade é “pai ou mãe de família”.

A questão é a que a juvenilização da EJA vem mudando cada vez mais esse perfil e, infelizmente, essa “ausência de ocupação” diurna faz com que muitos jovens acabem por se envolver em atividades ilegais e percebam a inserção na criminalidade como vantajosa. Facilmente seduzidos pelo tráfico frequente no bairro, eles se confrontam diariamente com o capital ofertado pela atividade ilícita e as dificuldades que aqueles que já estão no mercado de trabalho enfrentam. Isso demonstra como a falta de oportunidades e dignidade de trabalho recai sobre a importância dada pelos jovens à educação. Afinal, ela é propulsora ou não da busca por uma formação e melhoria de vida? Por conta dessa situação, ao longo desses anos na escola, já tivemos inúmeros casos de alunos jovens que passaram um tempo em situação de cárcere e até mesmo casos de abandono definitivo devido à fuga por terem cometido algum crime.

Ainda, há relatos das dificuldades para conseguir um emprego por conta da moradia em um bairro periférico, como é o Viveiros, fazendo com que muitos alunos afirmem que, ao tentarem uma vaga de emprego, mentiram sobre suas residências. Segundo Coimbra (2011), o entendimento de periferia é construído e o centro passa a ser cada vez mais valorizado pelo mercado imobiliário. Assim, as casas mais pobres começam a ser “jogadas” para as periferias. Logo, surgem outros “centros”, de onde “a miséria, a insalubridade, os pardieiros, as ruas mal traçadas e pavimentadas fazem parte”. Nesse momento, ocorre o surgimento da periferia, da vila, da favela, daquilo que vai de encontro aos padrões. Por ser contra os padrões, a periferia passa a ser vista como ameaçadora da ordem e, portanto, perigosa. Esse discurso acaba por discriminar os jovens que habitam essas localidades (GUARESCHI et al., 2007, p. 26).

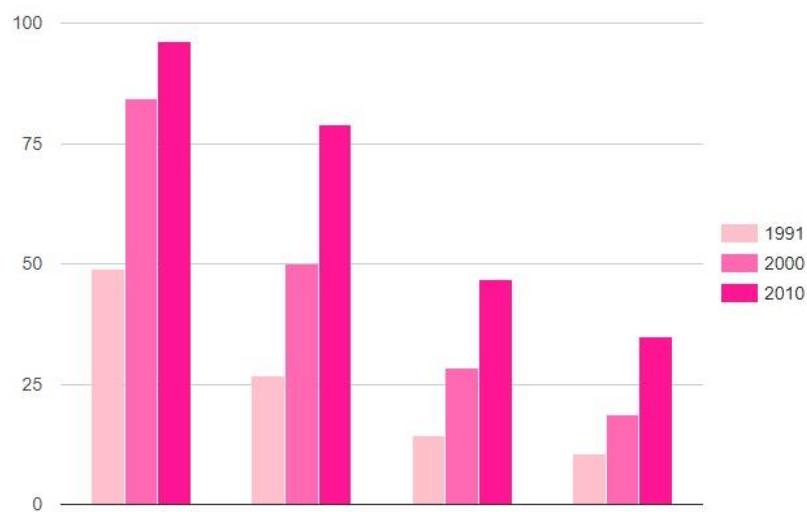
Na “Educação”, segundo dados do censo de 2010 do IBGE, entre a população residente com 10 anos de idade ou mais no Brasil, 9,0% dos sujeitos não eram alfabetizados. Na Bahia esse valor era de 15,3% e em Feira de Santana 8,7% (JESUS FILHO, 2017). A

educação sempre será um fator recorrente como limitador de desenvolvimento, mesmo quando este for considerado exclusivamente na perspectiva do crescimento econômico.

Proporções de crianças e jovens frequentando ou tendo completado determinados ciclos indica a situação da educação entre a população em idade escolar do estado e compõe o IDHM Educação. No município, a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola é de 96,29%, em 2010. No mesmo ano, a proporção de crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental é de 78,90%; a proporção de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo é de 46,67%; e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo é de 34,99%. Entre 1991 e 2010, essas proporções aumentaram, respectivamente, em 47,43 pontos percentuais, 52,09 pontos percentuais, 32,25 pontos percentuais e 24,39 pontos percentuais⁹.

Comparando os ciclos da Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, e suas respectivas faixas etárias, temos uma diminuição na frequência escolar à medida que se avançam nos estudos e esses índices diminuem drasticamente na faixa etária que nos interessa (particularmente em relação à Educação de Jovens e Adultos), como podemos visualizar no próximo gráfico.

Gráfico 5 – Fluxo escolar – Feira de Santana (1991 - 2000 - 2010).



Fonte: http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/feira-de-santana_ba# Acesso: 2018

Em 2010, 76,31% da população de 6 a 17 anos do município estavam cursando o ensino básico regular com até dois anos de defasagem idade-série. Em 2000 eram 65,44% e em 1991 60,60%. Dos jovens adultos de 18 a 24 anos, 11,01% estavam cursando o ensino superior em 2010. Em 2000 eram 4,13% e em 1991 2,55%.¹⁰ Esses números revelam apenas

⁹ Dados extraídos do endereço eletrônico <<http://atlasbrasil.org.br>>. Acesso em: 22/07/2018.

¹⁰ Idem.

uma parte da problemática da educação no país, que se manifesta também em percentuais elevados de pessoas sem o ensino fundamental e ensino médio completos. Segundo dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, o percentual da população com 25 anos de idade ou mais com o ensino fundamental completo no país era de 50,75%, sendo 41,75% na Bahia e 54,37% em Feira de Santana (JESUS FILHO, 2017).

Quadro 7 – Censo demográfico – IBGE – Alfabetização (2010).

Espacialidade	Pessoas de 10 anos ou mais	Pessoas de 10 anos ou mais Alfabetizadas	% de pessoas de 10 anos ou mais não alfabetizados
Brasil	161.990.265	147.378.182	9,0
Bahia	11.766.373	9.954.583	15,3
Feira de Santana	471.446	430.438	8,7

Fonte: Censo demográfico (IBGE, 2010).

Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM), em 2010 Feira de Santana alcançou 0,712, o que situa esse município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799). A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é Longevidade, com índice de 0,820, seguida pela Renda, com índice de 0,710 e pela Educação, com índice de 0,619.¹¹ Mas como esse é um índice geral do município e que prioriza as áreas urbanas, ou seja, aquelas dentro do anel viário, existe uma variação quanto aos bairros afastados, como é o caso do Viveiros.

Os dados da tabela abaixo refletem um aumento significativo em todos os componentes do IDHM no município de Feira de Santana. No entanto, o aumento da porcentagem de jovens entre 15 a 17 anos com ensino fundamental completo e de 18 a 20 anos com ensino médio completo não levam em consideração os alunos oriundos exclusivamente da Educação de Jovens e Adultos e menos ainda as políticas públicas de estímulo a não repetência de alunos, mesmo que estes não estejam tecnicamente formados para as séries posteriores. Como docente do ciclo IV (6º e 7º ano do EF II) e V (8º e 9º ano do EF II) da EJA, é possível perceber isso claramente ao nos depararmos através de atividades diagnósticas realizadas no início do ano letivo com inúmeros alunos e alunas que sequer estão alfabetizados. Isso gera uma repetição da série em que eles e elas se encontram, promovendo desestímulo quanto à continuidade dos estudos.

¹¹ Idem.

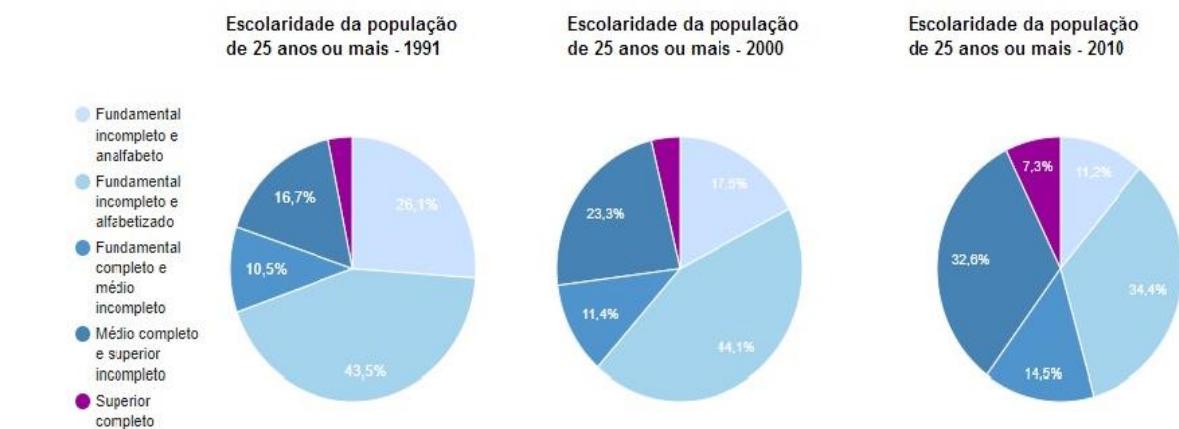
Tabela 2 – Índice de Desenvolvimento Humano – FSA - BA (1991 - 2000 - 2010).

IDHM e componentes	1991	2000	2010
IDHM Educação	0,273	0,440	0,619
% de 18 anos ou mais com fundamental completo	31,89	41,47	57,59
% de 5 a 6 anos na escola	48,86	84,20	96,29
% de 11 a 13 anos nos anos finais do fundamental REGULAR SERIADO ou com fundamental completo	26,81	50,02	78,90
% de 15 a 17 anos com fundamental completo	14,42	28,28	46,67
% de 18 a 20 anos com médio completo	10,60	18,70	34,99
IDHM Longevidade	0,603	0,716	0,820
Esperança de vida ao nascer	61,16	67,93	74,20
IDHM Renda	0,591	0,634	0,710
Renda per capita	317,02	412,85	662,24

Fonte: PNUD, Ipea, FJP, 2013

Outro importante indicador do IDHM é a escolaridade da população adulta, em especial quando se trata do percentual da população de 18 anos ou mais com o ensino fundamental completo.

Esse indicador carrega uma grande inércia, em função do peso das gerações mais antigas, de menor escolaridade. Entre 2000 e 2010, esse percentual passou de 41,47% para 57,59%, no município, e de 39,76% para 54,92%, na UF. Em 1991, os percentuais eram de 31,89% no município, e 30,09%, na UF. Em 2010, considerando-se a população municipal de 25 anos ou mais de idade, 11,24% eram analfabetos, 54,37% tinham o ensino fundamental completo, 39,84% possuíam o ensino médio completo e 7,27%, o superior completo. No Brasil, esses percentuais são, respectivamente, 11,82%, 50,75%, 35,83% e 11,27%.¹²

Gráfico 6 – Escolaridade – Feira de Santana - BA (1991 - 2000 - 2010).¹² Idem.

Fonte: PNUD, Ipea, FJP , 2013

O lazer está associado a todos os outros fatores vulnerabilizantes, pois a carência de atividades de diversão é explorada pelo tráfico que, em muitos lugares, marca presença, ocupando um espaço deixado em aberto pelo poder público, constituindo referência para os jovens (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002). Os dados do quadro abaixo foram obtidos sobre Feira de Santana no ano de 2014.

Quadro 8 – Espaços de Cultura e Lazer – Feira de Santana - BA (2014)

BIBLIOTECAS PÚBLICAS - EXISTÊNCIA	Sim
Quantas são mantidas pela gestão municipal	3
MUSEUS - EXISTÊNCIA	Sim
Quantos são mantidos pela gestão municipal	2
TEATROS OU SALAS DE ESPETÁCULOS - EXISTÊNCIA	Sim
Quantos são mantidos pela gestão municipal	2
CENTRO CULTURAL	Sim
Quantos são mantidos pela gestão municipal	1
ARQUIVO PÚBLICO E/OU CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO	Sim
Quantos são mantidos pela gestão municipal	1
ESTÁDIOS OU GINÁSIOS POLIESPORTIVOS - EXISTÊNCIA	Sim
Quantos são mantidos pela gestão municipal	3
CENTRO DE ARTESANATO	Sim
Quantos são mantidos pela gestão municipal	1
CINEMA - EXISTÊNCIA	Sim

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/pesquisa/10085/73042>

Esses dados são interessantes para análise de lazer e cultura da cidade, visto a existência de ao menos 1 para cada tópico; entretanto, os mesmos não são acessíveis aos moradores de bairros periféricos. O bairro Viveiros não tem quadra poliesportiva, fica distante de *shoppings* que ofereçam cinemas e livrarias, assim como de bibliotecas e espaços teatrais. Em 2017 foi anunciado um pacote de obras nas áreas de infraestrutura, educação, saúde e lazer, que iria contemplar dezenas de bairros na sede e na Zona Rural do Município. Contudo, para o Viveiros, o anúncio foi apenas da pavimentação de algumas ruas (Trecho da Rua Principal A, VP05, VP18, VP22, VP32, VP33, VP41, VP42, VP51, VP52, VP53, VP54, VP01, VP02 e Rua da Embasa) e a construção de um campo de Futebol.¹³

Assim, diante da ausência de todas as condições que deveriam estar em funcionamento devido às legislações vigentes e à existência de um grande número de indicadores de

13

Informações disponíveis em <https://www.diariooficial.feiradesantana.ba.gov.br/detalhes.asp?st=1&publicacao=1&tipo=6&idsec=&edicao=676>.

vulnerabilidades, coube-nos uma aproximação não só com a temática dos Direitos Humanos, mas com a Educação em Direitos Humanos e como o ensino de História poderia contribuir para uma ampliação dos conhecimentos sobre esses direitos na EJA.

2.2.2 Educação em Direitos Humanos e a Educação de Jovens E Adultos

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.”

Paulo Freire

Não podemos falar em Direitos Humanos sem relacionar a sua existência conceitual com grandes fatos históricos. Norberto Bobbio, filósofo italiano, considera a evolução histórica como fundamental na construção dos Direitos Humanos. Segundo ele, os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos. Eles nasceram como resultado de lutas por novas liberdades, contra velhos poderes. De acordo com Bobbio, esses direitos nasceram gradualmente, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 1988).

Os direitos essenciais à pessoa humana nascem das lutas contra a opressão, das lutas contra o desmando, gradualmente, ou seja, não nascem todos de uma vez, mas sim quando as condições lhes são propícias e a sociedade passa a reconhecer a sua necessidade para assegurar a cada indivíduo uma existência digna (MARINHO, 2012, p. 24).

Assim foi com momentos históricos, como a Declaração Inglesa de Direitos (1689), A Declaração de Independência Norte Americana (1776), com os iluministas e a Revolução Francesa (1789) e sua famosa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e mais contemporaneamente a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Essa fez o mundo paralisar e repensar as atrocidades que a guerra causou. O julgamento de Nuremberg, organizado pelos aliados e vencedores, teve como parâmetro de acusação três categorias de crimes pelas quais os acusados seriam julgados: crimes contra a paz (atividades de guerra que descumprisem acordos internacionais), crimes de guerra (tratamento impróprio a civis e prisioneiros de guerra) e crimes contra a humanidade (assassinato, escravização, deportação e perseguição a civis com base em motivos políticos, religiosos ou raciais).

Como resultado desse período, temos a criação da Organização das Nações Unidas, cujo objetivo era ser o mantenedor da paz. Foi quando os direitos, que até então eram pensados como fundamentais à pessoa (individual), passaram a ser universais. Para alcançar esse objetivo foi também elaborado um documento denominado Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo formado por 30 artigos que versam sobre os direitos inalienáveis que devem garantir a liberdade, a justiça e a paz mundial.

Nosso objetivo é pensar a educação¹⁴ como um direito humano e, por isso, chama-nos a atenção quando a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 26 afirma que “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948). A declaração supramencionada inaugura uma orientação para a Educação, colocando-a como direito fundamental. Consequentemente, torna-se uma referência para que a oferta de condições para que o direito à Educação seja alcançado.

Já a Conferência Mundial dos Direitos Humanos realizada em Viena, em 1993, contou

Com um preâmbulo de 17 parágrafos, uma parte operativa conceitual de 39 artigos e um programa de ação com 100 parágrafos recomendatórios, a Declaração de Viena é o documento mais abrangente adotado consensualmente pela comunidade internacional sobre o tema. E, tendo-se em conta que a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 foi adotada por votação (48 a zero com 8 abstenções), quando a Assembléia Geral da ONU contava com apenas 56 membros (a maioria dos Estados atuais tinha ainda *status de colônia*), é possível dizer que foi a Declaração de Viena que conferiu caráter efetivamente universal aos direitos definidos no primeiro documento (ALVES, 1994, p.176).

Quanto à Educação em matéria de Direitos Humanos, temas como a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social se tornaram fundamentais. Pode ser observado na Declaração e Programa de Ação de Viena (1993) a orientação nos seguintes tópicos:

78. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos considera que o ensino, a formação e a informação ao público em matéria de Direitos Humanos são essenciais para a promoção e a obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as

¹⁴ No Brasil, a Constituição Federal também remete à educação como direito. A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 determinou que a educação básica obrigatória e gratuita deverá ser ofertada dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Conforme o art. 6º, são direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua, da tolerância e da paz.

79. Os Estados deverão erradicar o analfabetismo e deverão direcionar o ensino para o desenvolvimento pleno da personalidade humana e para o reforço do respeito pelos Direitos Humanos e liberdades fundamentais. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos apela a todos os Estados e instituições que incluam os Direitos Humanos, o Direito Humanitário, a democracia e o primado do direito como disciplinas curriculares em todos os estabelecimentos de ensino, formais e não formais.

80. A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma consciencialização comuns, que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos.

81. Considerando o Plano Mundial de Ação para a Educação em matéria de Direitos Humanos e Democracia, adotado em março de 1993 pelo Congresso Internacional para a Educação em matéria de Direitos Humanos e Democracia da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, bem como outros instrumentos em matéria de Direitos Humanos, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos recomenda que os Estados desenvolvam programas e estratégias específicos que assegurem uma educação, o mais abrangente possível, em matéria de Direitos Humanos e a divulgação de informação ao público, com particular incidência sobre as necessidades das mulheres no campo dos Direitos Humanos (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, 1993, pp. 14-15).

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos - PMEDH (1995) é um Plano de Ação composto por duas fases. A Primeira Fase do Programa Mundial (2005-2009) reúne recomendações, referências e metas concretas voltadas para o ensino primário e secundário, enquanto na Segunda Fase do Programa Mundial (2010-2014) a prioridade é o ensino superior e a formação em direitos humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares. Segundo o documento, a Educação em Direitos Humanos é definida como

[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. Uma educação integral em direitos humanos não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas que, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana. A educação em direitos humanos promove as atitudes e o comportamento necessários para que os direitos humanos de todos os membros da sociedade sejam respeitados (PMEDH, 1995).

A coordenação da execução do plano de ação em nível nacional diz que

A responsabilidade primordial pela execução do plano de ação será do ministério de educação de cada país. O ministério designará ou fortalecerá um departamento ou unidade pertinente, que se encarregará de coordenar a elaboração, execução e supervisão da estratégia nacional de execução (PMEDH, 1995).

Assim, para execução no Brasil¹⁵, podemos destacar a criação da Secretaria de Direitos Humanos, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2006 (que deu origem ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos¹⁶ - PNEDH) e as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos em 2012.

No Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

[...] a Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade;
- formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL/SDH/MEC/MJ, 2006, p. 17).

Marinho (2012) destaca, ainda, que durante a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb) de 2008 e a Conferência Nacional de Educação (Conae) várias propostas foram encaminhadas orientadas pelos princípios da educação para a defesa dos Direitos Humanos na formulação do Plano Nacional de Educação (2011-2020), além de as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) colocarem o tema dos Direitos Humanos como um dos seus princípios norteadores. Também, o Relatório do Parecer CNE/CP nº 8/2012 (BRASIL, 2012), derivado das Diretrizes Gerais para a Educação Básica (2010), o direito à educação é concebido como direito inalienável de todo(as) os(as) cidadãos(ãs) e condição primeira para o exercício pleno dos Direitos Humanos. O CNE (Conselho Nacional de Educação) aborda a temática dos Direitos Humanos na Educação em diversas modalidades, como da Educação Escolar Indígena, a Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, Educação Especial, Educação Escolar Quilombola, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, entre outras.

¹⁵ Existem ainda importantes normas que regulamentam e complementam o direito à educação e aos Direitos Humanos, como a Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); a Lei Maria da Penha (Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012).

¹⁶ Segundo Marinho (2012, p. 16), o objetivo do plano é estimular a colaboração entre diferentes agentes envolvidos com a Educação Nacional e consolidar a percepção segundo a qual os direitos humanos se realizam na coletividade, nos relacionamentos sociais e no estabelecimento de vínculos que respeitam e valorizam a diversidade.

O Parecer do CNE que fundamenta as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos é enfático ao defender a importância de uma cultura social de Direitos Humanos. Conforme o texto do Parecer CNE/CP nº 8:

Não se pode ignorar a persistência de uma cultura, construída historicamente no Brasil, marcada por privilégios, desigualdades, discriminações, preconceitos e desrespeitos. Sobretudo em uma sociedade multifacetada como a brasileira, esta herança cultural é um obstáculo à efetivação do Estado Democrático de Direito. Assim, considera-se que a mudança dessa situação não se opera sem a contribuição da educação realizada nas instituições educativas, particularmente por meio da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p. 8).

Na Educação de Jovens e Adultos no Brasil só nas décadas 1990-2000 é que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB nº 11/2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se das ideias de “compensação, suprimento” e assumindo a postura de “reparação e equidade e qualificação¹⁷”, o que representa conquistas e avanços. “A EJA, como direito, reafirma o estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), de que a educação é um direito fundamental da pessoa, do cidadão, sendo necessária a oferta de condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos.” (OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Isto posto como direito constitucional, é possível observar que a realidade do sistema educacional ainda não professa a inclusão de todos na Educação Básica, principalmente daqueles que não tiveram acesso a essa educação na idade adequada, além de não garantir a qualificação progressiva como estabelece as diretrizes para a EJA. Assim, concordamos com Silva e Costa (2016) ao afirmarem que sabemos que a negação ao direito à educação contribui para a não efetivação de outros direitos, pois a educação é condição substantiva na vida das pessoas desde a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio até o ensino superior. É perceptível que sempre que ocorre uma violação de direitos, em geral, mais de um direito é desacatado.

Apesar de os resultados não alçarem as expectativas projetadas dos programas nacionais, ainda assim percebemos, ao longo de toda trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, uma ampliação de uma legislação que visa garantir direitos para a EJA. O ensino para esse seguimento, antes voltado apenas para alfabetização e com forte tendência instrumentalizada, consolida-se legalmente como uma política pública voltada para outros seguimentos, como o Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante. Essa expansão de

¹⁷ Reparadora – reconhecimento da igualdade humana de direitos e o acesso aos direitos civis, pela restauração de um direito negado; equalizadora – proporcionar igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola; e qualificadora – viabilizar a atualização permanente de conhecimentos e aprendizagens contínuas (SOARES, 2002 apud OLIVEIRA, 2015).

direitos está estritamente vinculada a uma série de documentos e ações em Direitos Humanos.

É importante destacar que, visando garantir esses direitos, o Brasil assume papel de protagonista, quando comparado ao conjunto de países da América Latina, por ser um dos países que mais avançou nessa construção. Elaborou os Programas Nacionais de Direitos Humanos I, II e III (BRASIL, 2002, 2006, 2010); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (BRASIL, 2003, 2006). Em 2012, elabora as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012), com o objetivo de orientar a construção de Planos, Programas e Projetos de Educação em Direitos Humanos (EDH), a serem vivenciados nos níveis de ensino, áreas de conhecimento e na formação de todos(as) os (as) profissionais (SILVA; COSTA, 2016, p. 175).

Assim, a EJA pode ser pensada a partir do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 nos eixos orientadores III¹⁸ e V¹⁹ por ser um segmento que se encontra em desigualdade de financiamentos, de carência de vagas e de materiais escolares, o que torna a grande maioria de seu público ainda invisibilizado. Silva e Costa (2016) também demonstram como a Educação em Direitos Humanos é pensada a partir do Plano Nacional de Educação (PNEDH), sendo

[...] Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre os direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressam a cultura dos Direitos Humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos, o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2006 apud SILVA; COSTA, 2016, p. 175).

Também na Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em 2008, é mencionado que as políticas da EJA devem ser pautadas pela inclusão e qualidade social. A qualidade social da educação está associada às mobilizações pelo direito à educação, à

¹⁸ Eixo Orientador III: Universalizar direitos em um contexto de desigualdades:

a) Diretriz 7: Garantia dos Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena;
 b) Diretriz 8: Promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o seu desenvolvimento integral, de forma não discriminatória, assegurando seu direito de opinião e participação;
 c) Diretriz 9: Combate às desigualdades estruturais; e
 d) Diretriz 10: Garantia da igualdade na diversidade.

¹⁹ Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos:

a) Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;
 b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;
 c) Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;
 d) Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e
 e) Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos.

exigência de participação e de redemocratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças (OLIVEIRA, 2015, p. 30).

Silva e Costa (2016) chamam a atenção para o fato de que no Brasil não somos carentes de políticas públicas de reconhecimentos de direitos, principalmente as que procuram garantir o acesso à educação e aos demais direitos. Mas acabamos por tê-los negados pelo desconhecimento dos mesmos e de como poderíamos efetivá-los. Segundo as autoras

[...] a educação nessa direção, trabalha no sentido de instrumentalizar as pessoas para entender o mundo, as histórias e os contextos da cultura dos povos, ao mesmo que tempo que as empoderam para que se percebam como sujeitos de direitos, no pleno exercício da cidadania ativa (SILVA; COSTA, 2016, p. 173).

Embasados pela concordância de que a educação em direitos humanos se preocupa em difundir e fomentar, através de diferentes estratégias, uma cultura dos Direitos Humanos (MARINHO, 2012), percebemos que essas estratégias se dispõem para nós através das aulas de História e para jovens em situações vulneráveis da EJA. Piovesan nos diz que

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, enquanto vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e a indivisibilidade destes direitos, acrescidas do valor da diversidade (PIOVESAN, 2006, p. 22).

O CNE/CP nº 8/2012 recomenda que o tema dos Direitos Humanos seja abordado ao longo do desenvolvimento de componentes curriculares com os quais guardam intensa e relativa relação temática (BRASIL, 2012). O documento das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos prevê que a Educação em Direitos Humanos pode ser trabalhada no currículo de diferentes formas: 1 – de forma transversal e interdisciplinar, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos; 2 – como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo; 3 – de maneira mista, combinando transversalidade e disciplinaridade, ou seja, como tema que é eixo norteador do currículo e ofertando uma disciplina específica para tratar os conteúdos dos Direitos Humanos. (MARINHO, 2012).

Para que os alunos e alunas jovens da EJA não absorvam de forma equivocada o que muitos movimentos conservadores contemporâneos denominam de forma pejorativa de “Direito dos manos” (desconstruindo a visão do senso comum sobre os Direitos Humanos – por exemplo, a visão de que a defesa dos Direitos Humanos está associada à “proteção de bandidos”) e possam garantir uma aprendizagem histórica é que nos debruçamos sobre uma realidade ímpar: refletir sobre o currículo, especificamente o currículo da EJA, e sobre as

possíveis metodologias do ensinar História com ênfase para educação em Direitos Humanos, através de aulas-oficinas com jovens em situações de vulnerabilidades. “A proposta da EDH busca práticas por meio do desvelamento da realidade. Ao exercitar sua cidadania, o ser humano faz História, muda o mundo, está presente na sociedade de uma maneira ativa, convivendo com os demais, pensando sua existência, transformando sua realidade” (MARINHO, 2012, p. 39).

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO SOCIOCULTURAL

A Escola Antônio Alves Lopes não tem um espaço para a juventude. Como a escola funciona para Educação Infantil e Ensino Fundamental I no diurno, ela conta com um parque infantil em um espaço pequeno e uma área de convivência para o lanche. A biblioteca está interditada há meses devido aos problemas estruturais que ameaçam a segurança dos alunos. Existe um terreno em frente à escola, onde professores organizam brincadeiras com os alunos, como futebol, baleado e outras. Dessa forma, restam aos alunos e moradores jovens do bairro esses terrenos baldios, suas músicas e as ruas como diversão e lazer.

Figura 2 - Áreas de convivência – Escola Professor Antônio Alves Lopes



A discriminação, o racismo e a violência (seja ela física, psicológica, sexual ou por negligência) são os motivos de maiores relatos entre os jovens que fazem parte do bairro e da comunidade escolar da EJA na Escola Professor Antônio Alves Lopes. Eles relatam discriminação pela moradia, como já foi dito, mas também “avaliações” sobre a cor da pele, suas roupas, sua identidade de gênero, assim como a violência que sofrem e presenciam de uma maneira quase que casual.

Um outro motivo de discriminação é o estigma de morar na periferia, que é

associada com miséria, violência e criminalidade [...]. A associação de determinados bairros como violentos, leva a exclusões imediatas, fechando também as possibilidades de trabalho. A distinção entre ser honesto ou marginal é simplificada e está relacionada ao local de moradia, de maneira que uma sociedade excludente classifica como “marginais” os pobres (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002)

Quando falam de violência, temos dois grupos distintos: os que a temem e os que a praticam. No primeiro grupo, os alunos e alunas se queixam de abordagens policiais, das brigas entre facções do bairro e entre bairros, que são muito comuns e que acarretam inúmeras mortes. Esse alto índice de homicídios no bairro e na cidade de Feira de Santana faz com que frequentemente o bairro seja noticiado como um dos mais violentos da cidade, sendo comum ouvir dos moradores e alunos que, apesar de muitas mortes ocorrerem no bairro, estas não são realizadas por moradores do mesmo. Ainda, por vezes, a situação se torna inversa: são moradores do bairro Viveiros que acabam sendo mortos em outros bairros do município.

Desde de 2017 a cidade já vinha registrando um aumento significativo no número de homicídios. No primeiro semestre de 2017 foram registrados 87 homicídios, 10 autos de resistência e 2 latrocínios (roubo seguido de morte), totalizando 99 mortes violentas. Sete mulheres estavam entre as vítimas e 15 menores também foram assassinados. Em todo o primeiro semestre de 2018 foram registrados 95 homicídios, 6 autos de resistência, 4 latrocínios (roubo seguido de morte) e 2 óbitos excludentes (mortes a esclarecer), totalizando 107 mortes violentas. Das vítimas, 8 eram mulheres e 8 foram menores.

Ainda nesse primeiro grupo estão alunas que já são mães com relatos de filhos envolvidos em tráfico de drogas ou o medo deles entrarem nesse mundo que promete tantas facilidades aos jovens desprovidos economicamente. São adolescentes expostas à violência sexual e submetidas às relações de poder derivadas do gênero. São homossexuais que sofrem *bullying*, que temem a violência ou mesmo pela vida ao retornar da escola mais tarde, entre muitos outros fatores do entorno desses jovens.

Segundo o Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros 2008, “entre 1996 e 2006, os homicídios na população de 15 a 24 anos de idade passaram de 13.186 para 17.312, representando um aumento decenal de 31,3%. Esse crescimento foi bem superior ao experimentado pelos homicídios na população total, que foi de 20% nesse período”.²⁰

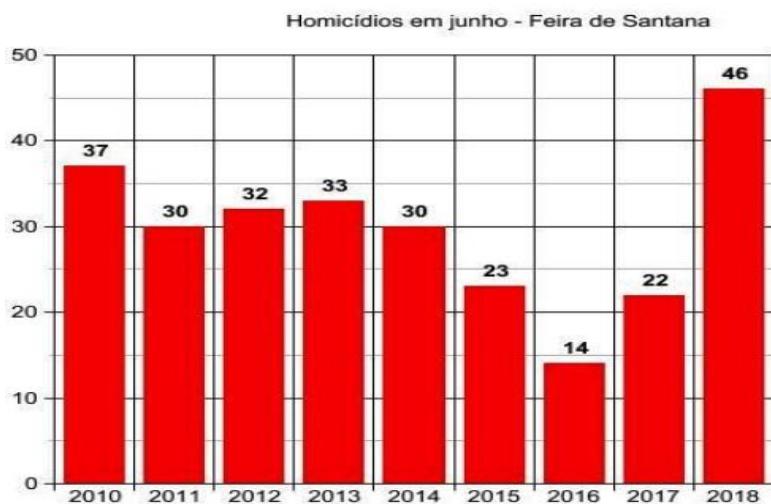
Em 2006, Feira de Santana aparece na 34^a colocação entre os 200 municípios com maior número de homicídios juvenis²¹ – números que crescem, como demonstrado no gráfico

²⁰Informações disponíveis em <https://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Mapa_2008_municipios.pdf> Acesso em: 23/07/2018.

²¹ Uma segunda forma de encarar a questão é verificar quais são os municípios com maior contribuição aos grandes números de vítimas juvenis da violência homicida. Neste caso, retirado o referente populacional, deverão ser os municípios de maior porte do país os que com maior probabilidade irão a constar da lista.

a seguir.

Gráfico 7 – Homicídios – Feira de Santana – BA (2018).



No segundo grupo temos os alunos que relatam estar em Feira de Santana escondidos porque “mataram em Salvador” ou em alguma outra cidade e/ou que são usuários assíduos de drogas, porque cotidianamente chegam “chapados”, utilizando a linguagem própria deles. São jovens que já estiverem em situação de cárcere para menores infratores e que, em suas falas, não nos deixam perceber se suas vidas têm algum valor ou sentido. São mães muito jovens que já têm um ou mais filhos e que passaram por experiências de tráfico.

O interessante é que, enquanto docentes, percebemos que essas falas e atitudes, muitas vezes em tom ameaçador e /ou agressivo, tornam-se apenas uma primeira impressão. Quando as aulas se iniciam e os projetos, oficinas e atividades sequenciadas são realizados os diálogos mais prolongados nas aulas se tornam discursos frequentemente modificados para um futuro mais esperançoso. É importante dizer também que esse segundo grupo é minoritário nas classes de jovens que lecionamos. Autores estudados consideram que

Se a falta de alternativas de trabalho e lazer não é traço novo na vida dos jovens de baixa renda no Brasil, o medo, a exposição à violência e a participação ativa em atos violentos e no tráfico de drogas seriam marcas identitárias de uma geração, de um tempo no qual vidas jovens são ceifadas [...]. Os jovens da periferia apresentam descontentamento por sua exclusão social agravada, circunstancialmente de forma violenta, buscam reconhecimento e valorização como cidadãos (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002).

Nos interessa, de forma especial, a observação e reflexão de todos esses fatores

Efetivamente, a tabela permite verificar que os 200 municípios elencados os de maior número de mortes juvenis por agressão intencional, que correspondem a 3,6% do total de municípios, concentram 47,3% da população do país – municípios de grande porte – e 79,5% dos homicídios juvenis acontecidos no ano de 2006. Informações disponíveis em <https://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Mapa_2008_municipios.pdf>. Acesso em: 23/07/2018.

encontrados no bairro e particularmente na escola nas aulas de História, o que vários autores denominam de positividade a condição vulnerável. Nessa perspectiva

O conceito constituinte desse plano de vulnerabilidade (a vulnerabilidade positiva) seria subsidiário dos debates de Bourdieu (2001) sobre capital cultural, social e simbólico, ou seja, o que se adquire por relações de comunicação, tomando consciência de violências simbólicas, do que aparece como arbitrário. É quando as vulnerabilidades vividas trazem a semente positiva de ‘um poder simbólico de subversão (CASTRO; ABRAMOVAY, 2002)

Segundo estas autoras, é sobretudo apreender aspectos da “vulnerabilidade positiva” em um processo dialético de enfrentamento de condições negativas. Para Castro e Abramovay (2002), existe, “portanto, uma vulnerabilidade positiva, quando se aprende pelo vivido, a tecer formas de resistência, formas de lidar com os riscos e obstáculos de modo criativo”.

Em resumo, autores que recorrem hoje ao conceito de vulnerabilidades sociais (Vignoli, 2001; Filgueira, 2001; Arriagada, 2001) indicam a dialética possível no uso do conceito, referindo-se tanto ao negativo, ou seja, a obstáculos para as comunidades, famílias e indivíduos, assim como a riscos, quanto ao positivo, considerando possibilidades, ou a importância de se identificarem “recursos mobilizáveis nas estratégias das comunidades, famílias e indivíduos [...] alertando para a possibilidade do positivo — ou seja, a consciência quanto a riscos e obstáculos vividos e a busca de uma ética de vida que representaria um capital simbólico e cultural, que se insinua no exercício da crítica social.” (VIGNOLI, 2001 apud CASTRO; ABRAMOVAY, 2002).

Houve, portanto, a inquietude de refletir sobre a atuação do ensino de História para esses sujeitos. De acordo com Rüsen (1993)

[...] a dinâmica da subjetividade fica estagnada quando a história é ensinada como algo certo, dado [...]. O conhecimento histórico que é apreendido simplesmente pela recepção evita – em vez de promover – a habilidade de dar sentido à história, e de se orientar de acordo com a experiência histórica [...]. Assim “o conhecimento histórico adquirido não pode ser empregado de forma produtiva para orientar os problemas da vida prática.

E foi pensando nos “problemas da vida prática” que durante o percurso dessa investigação foram pensadas metodologias curriculares voltadas para o Ensino de História e aprendizagem histórica. Acreditamos que

A educação, enquanto possibilidade e construção da autonomia, pode contribuir efetivamente como suporte aos adolescentes, para que possam construir competências resilientes, a fim de lidar com os embates e desafios cotidianos, inclusive aqueles próprios ao contexto escolar, no qual estão envolvidos vários sujeitos: gestores, docentes, alunos, famílias, vizinhança; toda a comunidade (TEIXEIRA, 2016, p. 67).

A Didática da História, campo explorado mais adiante, apresentou-se através de aulas-oficinas e produção de narrativas históricas como a mais eficiente metodologia para o ensino

dos conceitos históricos de 1^a e 2^a ordem. A aquisição de conceitos como tempo histórico, relevância, interpretação, causalidade, mudanças, continuidades e diversidades nas aulas de História com ênfase na educação em direitos humanos alcançam os indivíduos que se enxergam nos conteúdos trazendo consigo suas experiências e perspectivas, terminando por transpor as aulas antes “decorativas e enfadonhas”. Nos debruçamos, a seguir, sobre as trajetórias da EJA e do ensino de História e algumas das suas mudanças paradigmáticas. Acreditamos que, ao entender os percursos desse campo de ensino e um pouco da trajetória desse seguimento ímpar (EJA), podemos entender melhor as razões dessa escolha.

3 O CAMPO DE ENSINO DA HISTÓRIA E O LUGAR DA EJA

“Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.”

Paulo Freire

3.1 UM BREVE HISTÓRICO DA EJA

Ao pesquisarmos sobre a Educação de Jovens e Adultos nos deparamos com inúmeras pesquisas que resgatam a sua história e entendemos que esse percurso, aqui, também se faz necessário. Afinal, é através dessa história que verificamos suas mudanças e analisamos suas permanências sobre as políticas públicas.

Nesse trabalho, optamos por restringi-las às políticas públicas nacionais em face à relação que objetivamos alcançar dessa modalidade de Ensino e o Ensino de História no Brasil. Em seguida, avançamos com a metodologia do Estado da Arte em EJA e ensino de História como forma de quantificar e qualificar as pesquisas produzidas em suas interseções da EJA com a História.

Um primeiro marco temporal explorado vai de 1940²², quando a Educação de Jovens e Adultos assume uma forma de campanha nacional que objetivava atingir as massas, até 1970. É nesse entremeio que a Educação de Jovens e Adultos se torna uma preocupação nacional, culminando em inúmeras políticas públicas desde então.

É um período composto de inúmeras tentativas de erradicação do analfabetismo no Brasil. Nele podemos citar, por exemplo, as Campanhas de Educação de Adolescentes e

²² Essas campanhas foram lançadas em muitos países periféricos e semiperiféricos após a II Guerra Mundial, incentivadas, principalmente, pela recém-criada Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), para incentivar, entre outras iniciativas, a realização de programas nacionais de educação de adultos em alguns aspectos vinculados às propostas de combate ao comunismo (VENTURA, 2001).

Adultos (CEAA) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). “Nesse contexto, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947. Tinha por objetivo levar a ‘educação de base’ a todos os brasileiros ‘iletrados’, nas áreas urbanas e rurais” (COSTA; COSTA, 2015), com as seguintes ações:

Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. Nos primeiros anos, sob a direção do professor Lourenço Filho, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país. Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e voluntários. O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 50; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso e a campanha se extinguiu antes do final da década. Ainda assim, sobreviveu a rede de ensino supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios (BRASIL, MEC, 2001).

A CEAA tinha o LER - Primeiro Guia de Leitura como o norteador de sua ação pedagógica baseado no sistema Laubach²³. Ele foi considerado “como suporte material das práticas escolares”, consistindo em “[...] um dispositivo de normatização pedagógica da Campanha. Desse modo, sua análise contribui para a compreensão da concepção de homem, educação e de alfabetização de adolescentes e adultos, defendidas pelo Ministério de Educação e Saúde, na década de 1940”, ou seja, um homem cujo letramento propiciaria um Brasil mais civilizado e defensor do sistema republicano. (COSTA, 1995).

Seguindo uma preocupação que já vinha desde os anos de 1930, a Campanha de Alfabetização na Zona Rural (1933) e o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional (1935), assim como a fundação da Sociedade Brasileira da Educação Rural (1937) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que vai de 1952 a 1963, tinham como objetivo

[...] contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural, despertando-o para o espírito comunitário, a ideia, o valor humano e o sentido de responsabilidade e suficiência para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo. As atividades da CNER tiveram dois pontos de apoio: as missões e os centros rurais de treinamento destinados a professores leigos e à preparação dos filhos dos agricultores para atividade agrícola (COSTA, 2015, p. 10).

Uma breve análise dos resultados da história da Educação no campo e mais especificamente da CNER nos leva a observar que os objetivos não eram alcançados devido à

²³ O sistema Laubach consistia na compreensão da psicologia do adulto, de textos adequados à sua leitura, na aprendizagem por silabação, mediante a análise de palavras-chave, no uso de pequenos desenhos e pequenas frases. Estava, pois, baseado no método analítico. Para Laubach, os objetivos do ensino da leitura para o adulto deveriam levá-lo a aprender sílabas de forma fácil e agradável (COSTA, 1995, p. 9).

falta de estudo e sensibilidade no que tange às mudanças das áreas rurais brasileiras e suas especificidades, assim como pela constante tentativa de igualar o ensino do campo ao da cidade, com o agravante de tornar o ensino do campo negligenciado pelo fato de ser considerado um território atrasado.

“Ser brasileiro era ser alfabetizado”. Esse era o lema do I Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido também em 1947, no qual permaneciam as preocupações de um Brasil civilizado e nacionalista. Já o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1958, tinha um caráter diferenciado devido às propostas de educação e alfabetização de Paulo Freire²⁴. Segundo Rodrigues (2011), tendo como objetivo a alfabetização através de círculos de cultura

[...] na década de 1960 o pensamento de Paulo Freire destaca-se juntamente com a sua proposta para a alfabetização de adultos inspirando os mais notáveis programas de alfabetização do Brasil. Em 1963, Freire é encarregado de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA).

Falar sobre círculo de cultura é falar sobre algo que vai além de uma metodologia educacional. É se debruçar sobre conceitos como o de alienação, humanização, relações sociais de produção e dominação. É falar, sobretudo, sobre o processo contra-ideológico baseado no diálogo, na superação e conscientização de como os sistemas políticos se apresentam opressores.

Para superar tais condicionamentos sócio-históricos e culturais é fundamental aos trabalhadores oprimidos (educandos e educadores) organizar-se coletivamente, sendo o Círculo de Cultura um destes espaços organizativos. Cabe-lhes a tarefa de, ao planejar suas atividades, direcionar a ação educativa, explicando a relação entre conhecimento gerado e a organização dos oprimidos, ambos meios necessários para a concretização de ações rumo à mudança no controle da sua atividade criativa. O círculo de cultura indica a busca do sentido histórico da liberdade humana, o devir da vida em sociedade onde os trabalhadores em seus coletivos controlem as relações sociais e de produção, inclusive do conhecimento, ao invés de por elas serem determinados (LOUREIRO; FRANCO, 2011).

Claramente ancorado em uma concepção marxista, inserido em um contexto de bipolaridade ideológica do pós-guerra, o método freiriano pautou as discussões sobre Educação de Jovens e Adultos durante parte da década de 1960 até o golpe militar de 64, quando ocorreu seu exílio. O método freiriano, considerado convidativo ao ideário comunista, assim como os CPCs (Centro Populares de Cultura) e o MEB (Movimento de Educação de

²⁴ Paulo Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação (FERRARI, 2008).

Base) cederam lugar às políticas de coerção ideológica na área educacional, ao mesmo tempo em que se alteraram as formas de financiamento governamental, como quando

Em 1962, surge o primeiro Plano Nacional de Educação, organizado quando já estava vigente a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 1961. Em 1966, foi feita uma nova revisão do PNE "que se chamou Plano Complementar de Educação, (que) introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais" (PNE, 2000, p. 6). Esses aportes financeiros canalizados para a Educação de Jovens e Adultos tinham como objetivo o controle ideológico (PAIVA, 1987 apud RODRIGUES, 2011).

Um dos maiores exemplos de sistema com amplo recurso governamental foi o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado em 1967 e entendido, segundo Haddad e Di Pierro (2000), como uma busca dos militares de reconstruírem, através da educação, sua mediação com os setores populares. Um programa que “não demonstrava nenhuma preocupação com a formação integral do homem. O MOBRAL assume a educação como investimento, qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. A realidade existencial não é questionada” (EUGÊNIO, 2004).

Muitos dos pressupostos de Paulo Freire para a Educação de adultos são substituídos por uma concepção de educação progressista. Segundo Haddad e Di Pierro (2000)

O discurso e os documentos legais dos governos militares procuraram unir as perspectivas de democratização de oportunidades educacionais com a intenção de colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, por meio da coerção, procuraram a ordem econômica e política.

Como uma ação de combate ao Método Freiriano e seu método político-pedagógico, as Cruzadas ABC se estabelecem no país durante a implantação da ditadura militar. Segundo Scocuglia (1987, p. 32):

A Cruzada ABC pretendia contestar política e pedagogicamente os programas anteriores de alfabetização de adultos, particularmente o "Sistema Paulo Freire", adotado oficialmente pelo governo deposto. O apoio e a convergência de propósitos que os movimentos de alfabetização de adultos "progressistas" haviam encontrado no governo Goulart, a Cruzada ABC iria encontrar nos governos militares, na segunda metade dos anos sessenta.

Algo interessante é notar o conceito de analfabeto adulto que os idealizadores das Cruzadas pregavam. O mesmo

[...] não se restringia à leitura e a escrita, mas também englobava aqueles ‘que não conhecem os rudimentos da cultura a que pertencem’. Seria considerado alfabetizado o indivíduo que soubesse ler um jornal comum e dominasse aproximadamente duas mil palavras e seus significados (SCOCUGLIA, 1987, p. 33).

Com uma atuação mais contundente no nordeste brasileiro devido às aviltadas taxas de

analfabetismo e considerada, por isso, com maiores chances de manipulação política-ideológica, a Cruzada objetivava alfabetizar mais de 1 milhão de analfabetos inicialmente. Contudo, ela ia além: queria formar uma consciência “democrática e cristã” que combatesse a “exploração política dos grupos extremistas” e colaborasse para concretizar os objetivos da “Revolução de 1964”.

Durante a década de 1970 o MOBRAL continuou sendo um dos maiores programas para a Educação de Jovens e Adultos, sendo extinto somente em 25 de novembro de 1985 pelo presidente José Sarney. O mesmo se transformou em um dos maiores fracassos educacionais da história do Brasil, diplomando apenas 15 milhões dos 40 milhões de brasileiros que passaram pelas suas salas, diminuindo em apenas 2,7% o índice de analfabetismo no País.

Outro marco da década de 1970 foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/71, que implantou o Ensino Supletivo. A partir de então a educação de adultos recebe, pela primeira vez, a atenção governamental como uma tarefa contínua do sistema de ensino. O Artigo 24, alínea a da LDB apresenta como finalidade “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria.” (RODRIGUES, 2011).

3.1.1 A EJA – Políticas Públicas Educacionais na Nova República

Com a redemocratização, a Educação de Jovens e Adultos se torna mais complexa por fazer parte do reconhecimento de um direito implementado com a promulgação da Constituição de 1988, nomeada de “constituição cidadã” por se mostrar a mais avançada em direitos sociais, inclusive com leis voltadas especificamente para a educação (como a lei de Diretrizes e Bases de 1996), e ao mesmo tempo se contrapor através de políticas de governos neoliberais e novas definições do papel do Estado.

No capítulo II da Constituição Federal de 1988, Art. 6º, afirma-se que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015), bem como no capítulo III, nos Artigos 205 e 206, reafirma-se a Educação como direito, sendo o primeiro princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na

escola”²⁵.

Em 1996, o então Presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, e o Ministro da Educação à época, Paulo Renato, sancionaram a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que em seu corpo dedica apenas dois capítulos (II e III) à Educação de Jovens e Adultos. No Capítulo II, Seção V, reafirma-se a gratuidade e obrigatoriedade da oferta de educação para todos os que não tiveram acesso à educação na idade própria, determinando que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996).

Contudo, segundo Rummertl e Venturall (2008), a Constituição Brasileira de 1988 reconheceu o direito de todos à educação ao afirmar que o Ensino Fundamental deveria ser obrigatório e gratuito, independentemente da idade – o que contemplava o público da EJA. Entretanto, nos anos de 1990 a LDB 9.394/96, o FUNDEF e a reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto 2.208/97, redefiniram os rumos da política educacional, o que significou expressivo retrocesso no âmbito da EJA.

A razão para o retrocesso se deve a três causas: primeiro, às restrições financeiras devido à exclusão dos rendimentos do FUNDEF²⁶; segundo à manutenção de expressões que em nada contribuem para uma ampliação da mera instrumentalização presente em leis anteriores, a saber: cursos e exames supletivos; e terceiro, devido à redução das idades mínimas para realização dos supletivos (de 18 anos para 15 anos e de 21 anos para 18 anos no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente), medida que, segundo os autores acima citados, “constituiu uma mudança significativa que corroborou a desqualificação dessa modalidade de ensino e da própria escola, uma vez que privilegiou a idade mínima para a certificação em detrimento dos processos pedagógicos sistemáticos” (RUMMERTL; VENTURALL, 2008). Atualmente, isso gera inúmeros paradoxos devido à juvenilização da Educação de Jovens a Adultos.

²⁵ 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 (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

²⁶ A EJA foi inserida no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) e no Programa de Financiamento Educacional com vigência de 2007 a 2020, mesmo com recursos menores que as demais modalidades de Ensino.

No contexto das reflexões sobre a EJA, em 07 de junho de 2000 o Parecer CNE 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, é aprovado e tem como principal objetivo a regulamentação da abrangência da Educação de Jovens a Adultos para os níveis do Ensino Fundamental, Médio e Ensino Profissionalizante, trazendo os seguintes artigos:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, 2000).

É valido ressaltar que, em seu parágrafo único, a Resolução diz que:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, 2000).

A partir desses princípios é que, nos anos 2000, uma série de programas, como o Programa Brasil Alfabetizado²⁷ (PBA/2003) e o Fazendo Escola (2004), surgem para tentar sanar o que historicamente sempre foi um fracasso nacional: a tentativa de erradicar o analfabetismo no país. Além desses, houve outros programas para a inclusão dos jovens fora da idade escolar, como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM/2005) e a manutenção da preocupação com o ensino profissionalizante, como o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens a Adultos (PROEJA/2006).

Segundo Haddad e Di Pierro (2015), “nos anos subsequentes, as matrículas presenciais da EJA passaram a ser consideradas também nos programas federais de alimentação e transporte escolar, do livro didático e descentralização de recursos para as escolas”, além de

²⁷ O ciclo atual do Brasil Alfabetizado, iniciado em 2015, conta com 191 entidades executoras, 17.445 turmas ativadas, 167.971 alfabetizandos, 17.088 alfabetizadores, 2.902 coordenadores e 105 tradutores intérpretes de libras. A meta foi de ampliar para 250 mil alfabetizandos atendidos. O número representaria 50% a mais de vagas no ciclo 2017.

outros importantes avanços legais, como a Emenda Constitucional n. 59 de 2009, tornando a Educação básica obrigatória para todos os seguimentos, ofertando gratuitamente acesso aos que estão com distorção série-idade, com a oferta de EJA para situações de privação de liberdade²⁸ e a criação do PRONATEC (Lei n. 12.513/2011), que objetivava qualificação profissional concomitante à Educação Básica.

A ênfase na qualificação profissional da mão de obra marca também a abordagem conferida a EJA no segundo Plano Nacional de Educação (PNE)²⁹, finalmente consignado na lei n. 13.005/2014. [...] o documento não adota o conceito de aprendizagem ao longo da vida, mas faz menção ao objetivo de superação do analfabetismo e menciona jovens a adultos nas metas de universalização da Educação Básica.” (HADDAD; DI PIERRO, 2015).

O que não podemos negar, no entanto, é que havia uma expectativa de que essas políticas e seus novos programas pudessem transformar a realidade desses jovens e adultos, o que de fato não tem ocorrido, fazendo com que a legislação nacional não seja cumprida e o direito à educação não seja assegurado a todas as pessoas. Nos dados trazidos por Haddad e Di Pierro (2015), existe um lento progresso nos índices de alfabetização e escolaridade com um decréscimo acentuado de matrículas na EJA³⁰.

As taxas de alfabetização da população brasileira com 15 anos ou mais avançaram apenas três pontos percentuais entre 2004 a 2013, recuando de 88,5% para 91,5%; esse modesto progresso deve-se principalmente ao acesso à escola nas novas gerações. A estagnação das taxas de analfabetismo absoluto registradas pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) nos últimos anos tem sido atribuída a mudanças na estrutura etária (com ampliação da longevidade) combinada à dificuldade de os programas de alfabetização alcançarem os idosos (HADDAD; DI PIERRO, 2015).³¹

No Plano Plurianual 2016/2019 do Brasil Alfabetizado, a meta de alfabetizandos por ciclo era de 1,5 milhão. No entanto, o atendimento no Brasil Alfabetizado vem diminuindo a partir 2013, quando abriu vagas para 1.113.450 alfabetizandos. Em 2014, o número de vagas

²⁸ Política pública implementada através do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Peesp) em 2011.

²⁹ Eram metas para a EJA no PNE/2014: Meta 9: “[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência desse PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”. Meta 10: “[...] oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”.

³⁰ As matrículas na EJA, registradas no censo Escolar, somadas as do Ensino Fundamental e Médio, minguaram de 4.985.338 em 2007 para 3.772.670 em 2013, um recuo de 24,3% em apenas seis anos (BRASIL, 2014 apud HADDAD; DI PIERRO, 2015).

³¹ Nas pesquisas em que o grupo com idade mais avançada é expurgado, como no indicador nacional de analfabetismo aplicado à população de 15 a 65 anos, os progressos parecem mais significativos: a proporção de analfabetos absolutos teve recuo de sete pontos percentuais, evoluindo dos 13% para 6% em 2011 (RIBEIRO, 2015 apud HADDAD; DI PIERRO, 2015).

caiu para 718.961 e em 2015, com execução em 2016, despencou para 168 mil atendidos, segundo dados do MEC.³²

Com tantos programas políticos e dados analisados por diversos pesquisadores, cabemos analisar, também, como o ensino de história e sua própria história perpassam a educação de jovens e adultos, uma vez que, ao mesmo tempo que se fez urgente políticas públicas que erradicassem o analfabetismo, diferentes governos modificavam e/ou criavam novas leis e diretrizes que atingiriam a disciplina História nos currículos de todas as modalidades educacionais e da própria EJA.

3.2 BREVES PERCURSOS DO ENSINO DE HISTÓRIA E EJA

“Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”.

Paulo Freire

O ensino de História acompanhou as mudanças na Educação brasileira pós-ditadura militar e tem na década de 1980 e 1990, com a redemocratização, conquistas alcançadas inicialmente nos estados devido à ausência de políticas públicas educacionais nos primeiros anos do regime democrático. Fonseca (2011) nos diz que em alguns estados brasileiros³³ essa mudança resultou na elaboração de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina nas escolas de ensino fundamental e médio, que traziam em seus anseios um ensino de História que rompesse com o passado ditatorial, engajado na construção de um futuro democrático.

Schmidt e Cainelli (2009) afirmam que a década de 1980 foi marcada pelos debates acerca de questões sobre a retomada da disciplina História como um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas ao cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade.

As mudanças foram pragmáticas e substanciais, combatendo a factualidade positivista. A partir desse período, alunos e professores são novamente vistos como sujeitos históricos

³² Informações disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja>>.

³³ “O programa curricular implantado em Minas Gerais em 1986 foi considerado, por muitos, como uma síntese das expectativas de um ensino de História democrático e participativo, que refletia o momento político vivido então” (FONSECA, 2011, p. 61).

através de reestruturações curriculares. Bons exemplos são a criação dos PCNs³⁴ (Parâmetros Curriculares Nacionais – 1997), diretrizes que organizam os conteúdos históricos em eixos temáticos e a obrigatoriedade dos estudos sobre a “história e cultura afro-brasileira e indígena” (Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008)³⁵. Além disso, a preocupação com os livros didáticos aumentou criando

Um boom editorial na área, combinado, obviamente, às novas políticas educacionais, sobretudo no que toca à criação do Programa Nacional do Livro Didático e no sistema de compra de livros, pelos governos federal e estaduais, para distribuição nas redes públicas de ensino. A existência de um sistema de avaliação do livro didático a nível nacional e a vinculação de compras do governo a esta avaliação estimularam a produção editorial, tanto no que diz respeito à busca de melhor qualidade das publicações, quanto ao aumento das tiragens e do volume de vendas dos títulos aprovados pelo PNLD (FONSECA, 2011).

Isso irá refletir em toda a produção didático-pedagógica para a área de História, tornando autores e suas coleções bastante famosos nessas décadas que, “ditando currículos”, geralmente baseados em uma concepção mais crítica, dinâmica e participativa, contribuíam na tentativa de romper com a história linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heroica (FONSECA, 2011). Dessa forma, tornaram-se ícones para o ensino de História a partir de então, por mais que a “chegada” dessas mudanças às escolas tenha sido lenta. Nesse contexto, duas vertentes serão amplamente discutidas e implementadas nos currículos e nos livros didáticos: o materialismo histórico, principalmente em meados dos anos 1980³⁶, e a nova história, nos anos 1990.³⁷

Em todo esse processo, o ensino de História passa a ser cada vez mais pesquisado enquanto temática. Para analisarmos os percursos pelos quais ele passou, iniciaremos comungando da ideia de que o ensino de história ocorre em ambientes formais ou não e é definido por ser uma

Síntese móvel entre as demandas políticas e sociais por identidade coletiva e orientação no tempo, as concepções do que seja a teoria e o método históricos, e

³⁴ A proposta para a área de história, sugerida pelos PCN, foi objeto de análises e debates. Foi duramente criticada por representantes das universidades e, particularmente, pelos professores e pesquisadores da Associação Nacional de História (ANPUH) (SCHMIDT; CAINELLI, 2009)

³⁵ Alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

³⁶ Na década de 80, a História ensinada nas escolas e universidades brasileiras foi objeto de debates e estudos, tornando-se um campo de pesquisas de teses, dissertações e publicações. [...] as reflexões apresentadas nesse período apontam a existência de diversas abordagens e temáticas para o ensino de história (SCHMIDT, CAINELLI, 2009).

³⁷ Rapidamente, a história das mentalidades e a história do cotidiano se tornaram sinônimo de inovação no ensino e, em função delas, estava à disposição do professor um elenco considerável de publicações didáticas e paradidáticas que se apresentavam como vinculadas àquelas tendências (FONSECA, 2011).

ainda as visões sobre qual conhecimento do passado é essencial para ser conhecido e assimilado pelas novas gerações (CERRI, 2009, p. 150).

Utilizaremos o quadro elaborado por Schmidt e Cainelli (2009) e a análise das concepções historiográficas de Cerri (2009) para analisar as transformações do período e suas repercussões para a educação e, particularmente, o ensino de História.

Cerri divide as concepções historiográficas em concepções tradicionais, críticas e genéticas. Utiliza como análise os critérios de verdade e ensino. Na concepção tradicional, por exemplo, a verdade está “nas coisas” ou nos fatos. Mas, para extraí-la, é necessário que alguém com sabedoria e permissão para isso possa fazê-lo. Daí, então, uma vez difundida, essa verdade se transforma em conhecimento. Esse conhecimento deve ser assimilado e reproduzido e assim deve ser, portanto, o ensino: uma internalização/ memorização de saberes, através de uma metodologia³⁸ diretiva dos professores para os alunos. A avaliação decorre dos resultados em testes onde essa memorização seja mensurada.

Assim que o contexto histórico é alterado pós-ditadura, como já dito, e as novas realidades políticas, econômicas e sociais são refletidas, as “verdades” contadas passam a ser questionadas e as demandas dessa nova realidade promovem uma reivindicação da história das invisibilidades, dos excluídos. Assim é a concepção crítica, onde

O problema de ensino não é a forma, mas o conteúdo excludente. A rediscussão dos conteúdos passa a ser o centro das reformas, com o objetivo de, mudando o que se ensina, mudar como os alunos entendem o passado e o presente e projetam o futuro. A tarefa do ensino é dar consciência crítica a quem não tem. O aluno não sai da condição de objeto, mas agora de outro sujeito e outro conhecimento (CERRI, 2009, p. 152).

Por último, temos as concepções genéticas ou críticas, onde a verdade está nos olhos de quem vê; ou melhor, a verdade está na produção coletiva do diálogo. É intersubjetiva. (CERRI, 2009, p. 153). Nessa concepção, a História é uma ciência mutável e integrada a outras formas de conhecimento. A razão não é abandonada, mas transformada e alargada buscando responder as especificidades de fontes e métodos próprios das ciências humanas.

Segundo Cerri, é uma concepção muito próxima do pensamento de Paulo Freire, pois coloca o sujeito aprendiz como centro do seu próprio aprendizado e estabelece o diálogo como base para que esse aprendizado aconteça e se torne significativo. O ensino escolar de História, portanto, não é dar algo a quem não tem, não é dar saber ao ignorante, mas é

³⁸“A renovação, nesse campo, vem na técnica, na tecnologia e nos recursos de ensino. Por isso, utilizar filmes em sala de aula não é, em si, superação das concepções tradicionais, se o objetivo é “dourar a pílula” e fazer o aluno engolir o amargo remédio que, mais cedo ou mais tarde, vai ter que tomar.” (CERRI, 2009, p. 152).

gerenciar o fenômeno pelo qual saberes históricos são colocados em relação, ampliados, escolhidos, modificados (CERRI, 2009).

Já o quadro elaborado por Schmidt e Cainelli sintetiza as transformações no ensino da História no Brasil. Divididos em fases, “O ensino tradicional”, “O ensino de estudos sociais” e o que as autoras denominam de “Tendências atuais” são apresentados a partir dos seguintes critérios: visão da ciência, função do ensino, relação professor x aluno, conteúdo, método e avaliação.

O quadro apresenta de forma objetiva essas transformações. Ainda, chama a atenção a mudança de uma história cronológica, com a busca de uma ciência neutra, com ênfase no passado, para uma história etnocêntrica europeia, com a função de formação do aluno cidadão e patriótico, com o professor como detentor do saber e o aluno receptivo desse conhecimento de forma passiva, além de uma avaliação quantitativa e memorizadora para uma história processual, de tempos históricos diversos, com novas temáticas e sujeitos, que promove novos currículos, que busca sentido e tem no professor um mediador e os alunos como corresponsáveis por seu aprendizado, com uma avaliação qualitativa e que promova inclusão.

Quadro 9 – Transformações do Ensino de História no Brasil.

As transformações do ensino da História no Brasil			
	Ensino tradicional	Ensino de Estudos Sociais	Tendências atuais
Visão da ciência	Preocupação com o estudo dos fatos, neutralidade do historiador e da explicação histórica. Ênfase na história dos fatos políticos e na história como produto da ação de indivíduos, de heróis. História considerada como ciência que estuda exclusivamente o passado.	Interdisciplinaridade das ciências sociais (História, Geografia, Antropologia e Sociologia). Predomínio do ensino de Estudos Sociais. Estudo das sociedades no transcorrer do tempo como objetivo do ensino.	História como história de todos os homens, e não somente de heróis. Inclusão de novas contribuições historiográficas: história econômica, cultural e social. Análise do fato histórico substituída por outras possibilidades, como análise do processo histórico e da experiência dos sujeitos da história. Incorporação dos novos temas e objetos da História, como a história das mulheres, a das crianças e a dos movimentos sociais.
Função do ensino	Estudo das origens, da genealogia das nações. Objetivo de formar o cidadão para a pátria e construir identidades nacionais. Estudo dos legados, principalmente daqueles da civilização europeia. Compreensão da nação brasileira como fruto da integração entre três raças: branca, índia e negra.	Integração do educando em um meio cada vez mais amplo. Estudo da história do presente, evitando o estudo do passado pelo passado. Formação de cidadãos para a sociedade em desenvolvimento, democrática e industrial.	Contribuição para a construção da cidadania. Desenvolvimento de raciocínios historicamente corretos. Aquisição de capacidade de análise da relação presente-passado. Apreensão da pluralidade de memórias, e não somente da memória nacional. Preocupação com as finalidades do ensino da História no mundo contemporâneo.

Continua

Método	Formal e abstrato, sem relação com a vida do aluno. Conteúdos e métodos sem o objetivo de desenvolver a criticidade. Predomínio do "ponto" (texto sobre determinado conteúdo), questionário, testes de múltipla escolha e exercícios com lacunas a serem completadas.	Baseado no ensino por atividade. Ênfase na pesquisa e no trabalho em grupos.	Tem como referência a própria ciência. Recuperação do método da História em sala de aula. Preocupação com a transposição didática: relação entre saber científico, saber a ser ensinado, saber ensinado, saber aprendido e prática social. Valorização do uso de documento histórico em sala de aula. Incorporação de novas linguagens e tecnologias no ensino da História, como análise de filmes e uso da informática.
Avaliação	Avaliação centrada no professor. Avaliação de resultados, do produto da aprendizagem, baseada na memorização de informações transmitidas pelo professor. Avaliação classificatória.	Baseada em objetivos previamente propostos. Avaliação do processo, e não do conteúdo.	Diagnóstica, processual, formativa. Busca o crescimento do aluno, e não sua classificação e exclusão.
Relação professor x aluno	Professor como transmissor do saber histórico verdadeiro, pronto e acabado. Aluno como receptor passivo do conhecimento histórico transmitido pelo professor.	Aluno como centro do ensino. Professor como facilitador da aprendizagem. Relação baseada na vigilância do aluno pelo professor.	Importância do domínio do conteúdo específico pelo professor, que deve ser comprometido com o aluno e mediador entre este e o conhecimento histórico. Professor como responsável pela intermediação entre o aluno e o percurso para produção do conhecimento histórico. Aluno como sujeito de seu próprio conhecimento e do conhecimento histórico.
Conteúdo	Organização de forma linear, cronológica, baseada principalmente na periodização política e baseada em fontes escritas. História narrativa e descritiva. Conteúdos selecionados com base em visões "oficiais" da História. Valorização das datas comemorativas.	Fragilização do conteúdo específico da História. Valorização da aprendizagem baseada no desenvolvimento de atividades. Livros didáticos em que predominam ilustrações. Simplificação do conhecimento histórico. Currículos organizados em "círculos concêntricos": família, escola, bairro, cidade, país e mundo.	Recuperação da historicidade do conhecimento histórico. Conteúdo histórico como produto do saber-fazer específico. Novas possibilidades de organização curricular para o ensino da História, como a história temática e o ensino por conceitos. Valorização do conteúdo e de visões plurais e críticas da História. Incorporação de novas produções de historiadores.

Fonte: SCHMIDT; CAINELLI (2009).

Conclusão

Além de ações e programas governamentais apresentados no breve percurso da história da EJA e das mudanças nas concepções historiográficas, consideramos importante realizar um levantamento dos trabalhos acadêmicos recentes sobre ensino de História e Educação de Jovens e Adultos devido à maior expansão de pesquisas do Ensino de História como objeto de estudo e discussão.

Se a EJA já percorreu uma longa trajetória de programas de governo e ainda assim existe uma carência de trabalhos voltados para a pesquisa dessa modalidade, os trabalhos

direcionados à disciplinas específicas é ainda mais escasso, pois, em sua maioria, são voltados para a temática da alfabetização. Optamos, portanto, por realizar um estado da arte, uma vez que essa metodologia de pesquisa pode nos comprovar essa carência, bem como apontar a importância das novas pesquisas, artigos acadêmicos e trabalhos apresentados.

Os itinerários de pesquisa foram realizados através do Portal CAPES, do EduCAPES, dos anais do IX ENPEH (Encontro Nacional dos Pesquisadores em Ensino de História) e do XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. A metodologia utilizada foi a definição dos descritores “Educação de Jovens e Adultos” e “Ensino de História”, com estabelecimento de critérios para seleção do material para que o *corpus* do Estado da Arte³⁹ se restringisse, apenas, à temática.

No IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (UFMG/2015), os trabalhos apresentados no GD: Ensino de história e educação de jovens e adultos: o currículo crítico e emancipatório como possibilidade de atuação docente, somaram três (3) no total. No site da EduCAPES foram encontrados cinco (5) trabalhos e no XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, realizado em 2016, foram apresentados onze (11) trabalhos utilizando os mesmos descritores “Educação de Jovens e Adultos” e “Ensino de História”. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre 2001 e 2017, foram encontrados 696.169 registros para dissertações, dos quais apenas (9) correspondiam ao Ensino de História na EJA e 228.231 para tese, dos quais apenas um (1) trabalho correspondia ao Ensino de História na EJA.

As temáticas encontradas foram: docência, relações étnico-raciais, educação histórica, ensino-aprendizagem, narrativas, memória, educação prisional, práticas e representações de Ensino, Relações de Gênero, livros didáticos e políticas públicas.

O levantamento nos apresentou uma carência de trabalhos sobre a EJA e especialmente sobre EJA e ensino de História. Percebemos o quanto o Ensino de História se apresenta como relevante para a Educação de Jovens e Adultos, não somente pelas temáticas encontradas, mas pelas possibilidades ofertadas pelo ensino e aprendizagens históricas. Isso porque acreditamos que a Educação, nessa direção, trabalha no sentido de instrumentalizar as pessoas para entender o mundo, as histórias e os contextos da cultura dos povos, ao mesmo tempo que as empoderam para que se percebam como sujeitos de direitos, no pleno exercício da cidadania ativa (SILVA; COSTA, 2016).

O que notamos é que se apresentam para aqueles que se dedicam à docência da

³⁹ Quadros com trabalhos apresentados em anexo.

modalidade de ensino de jovens e adultos, e em particular ao ensino de História, desafios de uma renovação mais intensa e a emergência em apoiar as pesquisas pertencentes a área do ensino. Demonstram, também, a necessidade de debates e reflexões acerca de repensar o Ensino de História que, de forma mais carente, ausenta-se nas discussões da Educação de Jovens e Adultos e, por isso, nos fez refletir sobre nossa atuação ao longo de anos nessa modalidade, como professora de História e em uma situação peculiar, mas não exclusiva, que é a de uma juventude extremamente vulnerável.

É preciso, ainda, repensar o ensino de História pelo seu currículo, pois como ciência em transformação e com novas abordagens teórico-metodológicas, a partir dos estudos da Educação Histórica, o objeto da História presente nos currículos acaba sendo questionado, ampliado por temáticas como “História do trabalho”, “História da cultura”, “História local e regional”, entre tantas outras. Todas essas questões fazem parte de um processo amplo de renovação do ensino de História e dos debates e problematizações que envolvem a teoria curricular dessa disciplina.

3.3 A EJA E O CURRÍCULO DE HISTÓRIA: UMA “PISTA DE CORRIDA”

Conseguimos perceber ao longo do capítulo I que o estado brasileiro, através de inúmeras políticas públicas para EJA, tenta reparar historicamente a exclusão de milhares de pessoas do acesso à educação, inclusive os mais jovens, garantindo-lhes o direito à matrícula. Ainda assim, a permanência desses jovens não é assegurada somente com vagas sendo criadas. Ao nos debruçarmos sobre a realidade da cidade onde nossa pesquisa é realizada, por exemplo, notamos que Feira de Santana demonstrou uma diminuição no número de matrículas. O parecer abaixo e a tabela de matrículas 2007-2011 evidenciam justamente esses dados.

Percebemos um decréscimo referente às matrículas, nos últimos anos, apesar de contarmos ainda com uma população expressiva de Jovens e Adultos em processo de escolarização (no Ensino Fundamental e Médio) através da EJA, pois já inseridos no mercado de trabalho a maioria só dispõe do turno noturno para estudar. Frente a este atendimento, principalmente de jovens, a EJA ainda encontra outras condições no que se refere a infraestrutura, aos aspectos administrativo e pedagógico, que têm contribuído para o não atendimento de uma educação de qualidade com identidade própria (FEIRA DE SANTANA, 2012).

Tabela 3 – EJA – Matrícula inicial por dependência administrativa (2007 - 2011).

Ano	Dependência Administrativa				
	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
2007	0	20.920	8.135	0	29.055
2008	0	21.414	7.411	0	28.825
2009	0	18.912	6.915	0	25.827
2010	0	16.974	6.478	0	23.452
2011	0	15.946	4.315	0	20.261
Taxa de Cresce. 2007/2011 (%)	0	- 23,77	- 46,95	0	- 30,26

Fonte: MEC/INEP.

Ao pensarmos sobre as causas para esse decréscimo nas matrículas, é impossível não nos remetermos ao que constatamos empiricamente na nossa unidade escolar, concomitante aos estudos realizados sobre a EJA. Por exemplo, o horário de funcionamento da escola: se começa mais cedo e termina mais tarde deixa de ser atrativo para inúmeros alunos e alunas trabalhadores(as) que chegam atrasados(as) e estão muitos cansados(as) para uma jornada de ensino-aprendizagem longa. Muitos “cochilam” nas aulas e solicitam a saída mais cedo.

Outro fator importante para a permanência ou não desses educandos é o local onde a escola está. Se a escola fica no bairro dos alunos e não é preciso acessar transporte público a evasão diminui, pois o valor do transporte acaba por inibir o acesso às escolas de outros bairros, bem como as rixas com moradores de outros lugares. Outros fatores são a oferta de merenda escolar, pois muitos vão direto do trabalho para a escola, e também de materiais escolares, devido aos recursos financeiros já escassos para situações básicas do dia a dia. Percebemos, também, que muitas vezes o profissional que atua na EJA, em sua maioria na formação inicial e continuada, foi preparado para trabalhar com os chamados “alunos regulares”, não possuindo uma orientação específica para o atendimento destes alunos (FEIRA DE SANTANA, 2012).

Das 217 escolas que compõem a Rede Municipal de Educação de Feira de Santana, 26 escolas possuem turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e 165 escolas possuem os anos iniciais. Segundo dados de 2017 da Secretaria Municipal de Educação, neste universo escolar, são 118 (cento e dezoito) professoras e professores licenciadas (os) em História que ensinam do 1º ano ao 9º ano. Estas e estes, em sua maioria, trabalham no ensino da disciplina do 6º ao 9º ano. Tradicionalmente, as escolas da Rede Pública Municipal de Educação não têm uma história de formação de professoras e professores nas áreas específicas do conhecimento (FEIRA DE SANTANA, 2019).

É importante ressaltar que, já em 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos afirmavam que

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, 2000).

Quando a especificidade é devidamente considerada, percebemos quanto docentes que o currículo em ação é um dos fatores mais importantes para permanência dos alunos da EJA. A diversificação de linguagens, conteúdos significativos e metodologias variadas também de práticas educativas que se adéquem à singularidade desses educandos torna as turmas menos propensas à desistência ao longo do ano letivo, mesmo com todos os agravantes citados.

Refletindo então sobre currículo, fomos para sua etimologia: currículo significa “pista de corrida”. É como um percurso que realizamos com objetivo de chegada. Mas é preciso esclarecer que não é nosso objetivo estabelecer um conceito sobre currículo, pois nosso interesse é justamente o “percurso”, uma vez que não o analisamos através de uma definição, tendo em vista que concordamos com Silva (2015), quando afirma que uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo “é” e o nosso objetivo é pensá-lo “como”.

Também, não o vemos como uma listagem de conteúdos, mas sobretudo na sua abordagem histórica, no seu caráter processual, na sua aplicabilidade e com maior ênfase para nossa pesquisa: sua aplicabilidade na Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades, como é o caso das turmas mais juvenilizadas. Gasparello (2012) nos diz que os conflitos e contradições fazem parte do movimento social e da realidade histórica. Nesse sentido, precisamos, como professores, estar atentos e conscientes sobre as mudanças, percebendo as inadequações do nosso fazer em face do movimento de transformação da nossa disciplina e do nosso tempo. Para isso,

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. [...] o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo (SILVA, 2015).

Com esses questionamentos, diagnosticamos a subjetividade presente nas escolhas docentes do que é selecionado e do que não é. Essa subjetividade é histórica, pois se exprime como resultado de políticas públicas, de teorias de ensino e aprendizagens contemporâneas à

sua aplicação e da atuação do docente em sala de aula, privilegiando o que é considerado ou não válido, a destacar a partir de sua formação e da realidade encontrada nas turmas.

Por ser, também, resultado de políticas públicas, coube-nos questionar, diante de tantas mudanças, qual a especificidade de cada disciplina na modalidade de jovens e adultos. Houve uma preocupação com a sua ampliação para além das áreas linguísticas e matemáticas? A resposta é sim.

Em 2001, uma orientação curricular para EJA⁴⁰ foi elaborada para as quatro primeiras séries do 1º grau, atual Ensino Fundamental. Apesar de o documento representar um importante avanço para subsidiar educadores para elaborações curriculares para EJA, nela não há uma individuação da disciplina História, mas um grupo denominado Estudos da Sociedade e da natureza. Nele

Considerou-se que a sequenciação poderia ser feita considerando-se apenas os interesses ou necessidades dos educandos. Ou seja, qualquer dos tópicos de conteúdo pode ser tratado com alunos iniciantes ou avançados, desde que se considere o grau de domínio que tenham da representação escrita ao lado da possibilidade de lançar mão de recursos audiovisuais e da interação oral (BRASÍLIA, 2001, p. 16).

Em 2002 foi elaborada pela Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos - COEJA uma Proposta Curricular para o 2º segmento da EJA, que corresponde da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental II (atuais 6º ao 9º ano). Esta proposta curricular está organizada em três volumes: 1º – dividido em duas partes com temas comuns a todas as áreas para a reflexão curricular; 2º – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia; e 3º – Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física.

Nossa atenção será voltada ao volume 2, especificamente o Caderno de História, que já na sua introdução demonstra uma preocupação com a falta de mudanças citadas pelas autoras do quadro 9 sobre as tendências atuais para o ensino de História no Brasil. O documento traz impressionantes dados, afirmado, por exemplo, que 63% dos docentes consultados seguem modelos de ensino de uma história tradicional – o que contribui para que o índice de alunos com uma concepção histórica linear e eurocêntrica seja acentuado. Ainda, apresenta que

Apesar de lidar com um público diferenciado e em circunstâncias pedagógicas específicas, o ensino de História na EJA não revelou adequações significativas quanto aos objetivos, conteúdos e metodologia. Na realidade, dadas as circunstâncias da educação de jovens e adultos, particularmente quanto a

⁴⁰ Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. Coordenação e texto final: Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001, 239p.

disponibilidade de tempo para o desenvolvimento didático dos conteúdos, o ensino de História transformou-se em uma versão resumida e simplificada de conteúdos que compunham os currículos e programas da área para o Ensino Fundamental na faixa etária dos 7 aos 14 anos (BRASIL, 2002).

Ainda assim, a mesma consulta, segundo o documento, afirma que 37% dos professores mantêm uma preocupação constante com a “inovação” e incorporam as novas perspectivas historiográficas em sua ação docente. Preocupação acompanhada de mudanças em toda área educacional, com a criação dos PCNs, por exemplo.

Os níveis de aprendizagem distintos e que alcançam uma visão crítica e humanizada, embasadas de uma reflexão sobre a realidade, são desafiadores diante da realidade encontrada em relação à infraestrutura e ao tempo, tanto para formação docente quanto o tempo cronológico de aprendizagem em sala de aula (geralmente uma aula na EJA dura 40 minutos, 10 minutos a menos do que no ensino regular). Isso faz com que alcançar os objetivos do ensino de História para jovens e adultos se apresente como um grande desafio:

1. Estabelecer relações entre a vida individual e social, identificando relações sociais em seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, relacionando-as com outras manifestações, em outros tempos e espaços.
2. Situar acontecimentos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos.
3. Reconhecer que o conhecimento histórico é parte do conhecimento interdisciplinar.
4. Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas.
5. Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que permitam atuar sobre a realidade.
6. Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais.
7. Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social.
8. Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e povos, como condição para fortalecer a democracia, respeitando-se as diferenças e lutando contra as desigualdades.

Quanto aos conteúdos, o documento enfatiza a importância do professor na seleção e organização dos mesmos, tendo em vista que não é possível ensinar “toda a história” com críticas ao ensino cronológico, geográfico, evolucionista, universalizante e de concepções

tradicionalis (positivismo) e/ou estruturalistas (marxismo). Como alternativa, a Proposta Curricular para o 2º segmento da EJA que correspondem da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental II sugere o trabalho por eixos temáticos, sendo que

A organização do programa de História em eixos temáticos não pretende prescrever conteúdos obrigatórios ao professor. Essa opção procura garantir a autonomia e a reflexão do professor na escolha dos conteúdos e métodos de ensino. Trata-se de uma concepção metodológica que estimula o professor a organizar conteúdos e atividades a partir da realidade que ele enfrenta em sala de aula, valorizando reflexões sobre as relações que a História, em especial a História do Brasil, estabelece com a realidade social vivida pelo aluno jovem ou adulto (BRASIL, 2002).

Devem ser levados em conta os conhecimentos prévios⁴¹, a seleção do que é imprescindível (através de critérios sugeridos) e a análise dos problemas do mundo contemporâneo. Também fazem parte do documento sugestões de eixos temáticos e orientações didáticas com relatos de experiência com uso de diversas fontes, como iconografias, filmes, documentos, fotografias, entre outras.

Obviamente, não é fácil romper com modelos tradicionais em direção a uma abordagem crítica do currículo de História que possa superar o modelo cristalizado europeu, sobretudo o francês, de uma divisão em quatro períodos históricos⁴² organizados cronológica, linear e factualmente. Na Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série (2002), a análise dos instrumentos respondidos pelos professores de História evidenciou que 63% seguem um programa de História do Brasil e do mundo em tempo linear, enquanto 37% trabalham conteúdos do Brasil e do mundo procurando estimular o aluno a compreender os problemas contemporâneos para um posicionamento diante da realidade.

Em Feira de Santana, professores e professoras da rede, relataram como a disciplina História aparece em sala de aula.

⁴¹ As novas interpretações sobre a aprendizagem conceitual e importância das interferências sociais e culturais nesse processo erigiram o aluno ou o aprendiz e seu *conhecimento prévio* como condição necessária para a construção de novos significados e esquemas. Como consequência, a psicologia social passou a contribuir para a reflexão acerca das sequências de aprendizagens, partindo do conhecimento prévio dos alunos (Bittencourt, 2011, pp. 189)

⁴² Esquema quatripartite francês: História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea

Quadro 10 – Anos Finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano.

Anos finais do Ensino Fundamental - 6º ano ao 9º ano
O tempo é reconhecido como categoria central do ensino de História.
A capacidade de estudantes compreenderem as realidades vividas por mulheres e homens no tempo pode ser ampliada com o estudo da disciplina.
Dificuldades em estabelecer “relações frutíferas entre o presente e o passado”.
Emergência da discussão e de soluções para estudantes não alfabetizadas (os) que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental, o que dificulta o trabalho específico com o conhecimento histórico.
Predomínio do trabalho com conteúdos substantivos (História de Feira de Santana, Revolução Francesa, Golpe Militar, A Era Vargas, etc.). O trabalho com fontes e versões diferentes da História não foi mencionado.
O livro didático é um direcionador das discussões e do currículo. É através dele que o saber histórico escolar é validado.
A pesquisa como princípio educativo não foi mencionada.
O ensino de História é considerado um instrumento potencializador da capacidade reflexiva e crítica das/dos estudantes.
É importante o contato com conteúdos específicos da disciplina para o “resgate da identidade religiosa, cultural e racial dos estudantes”.
O estudo da História deve aumentar a capacidade de construir e assimilar conceitos.
Cabe ao ensino de História a formação para uma cidadania ativa das/dos estudantes (sentir-se sujeitos históricos).

Fonte: Feira de Santana (2019).

É possível notar que a ascensão da Didática da História interferiu decisivamente para uma nova concepção de História, interferindo, por conseguinte, nos currículos escolares, forjando metodologias e escolhas temáticas diversas. Tanto a proposta para História nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴³ como a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos abrem uma potencialidade do currículo de História na e para a EJA e orienta que “um currículo para a EJA deve ser flexível, diversificado e participativo, definido a partir das necessidades e dos interesses dos alunos, levando-se em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecendo o seu saber” (BRASIL, 2002).

Assim, em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica trouxeram orientações para diversos segmentos e situações, ampliando a educação para além da Educação Infantil, Fundamental e Médio regulares, sendo abordadas temáticas como as escolas do campo, a educação especial, a oferta de educação para jovens e adultos em situação

⁴³ Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História (MEC/1997), os conteúdos expressam três grandes intenções: contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes; favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades; e propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História.

de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância e a Educação Escolar Quilombola.

Além de Educação em Direitos Humanos e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, traz Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e ainda Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Consideramos essas diretrizes importantes avanços para reflexão curricular que busque equidade no ensino da EJA, reafirmando o que a LDB (1996) disse sobre a EJA: ela não é um apêndice do sistema regular e portanto deve reconhecer especificidades dos sujeitos e suas necessidades educativas.

3.3.1 Documento que orienta a EJA em Feira de Santana

Para refletir sobre a proposta curricular da Escola Antônio Alves Lopes, tomamos como referência inicial o documento *Plano Municipal de Educação de Feira de Santana*, lei nº 3326 de 05 de junho de 2012, regulamentada pela Resolução nº 004/2002 do Conselho Municipal de Educação. Em suas orientações curriculares, o plano é pautado na pedagogia crítica freiriana, onde o currículo pensado para essa modalidade deve considerar as experiências próprias de jovens e adultos, visando uma consciência crítico-reflexiva e autônoma.

O documento faz um diagnóstico da EJA nessa cidade, elenca as diretrizes, objetivos e metas e explica a organização em dois segmentos com cinco estágios que correspondem às séries do Ensino Fundamental I e II. No que tange ao diagnóstico, esse documento reitera o que professores da Educação de Jovens e Adultos já vivenciam, a saber: a elevada taxa de analfabetismo, de evasão escolar e repetência – o que nos remete ao grande distanciamento entre a proposta freiriana de ensino e a realidade encontrada nos diagnósticos da EJA na cidade de Feira de Santana e mais concretamente na Escola Antônio Alves Lopes.

No que se refere, cabe destacar que, apesar das ideias tão difundidas de Paulo Freire e outros teóricos desta área, ainda nos deparamos com metodologias descontextualizadas, sem uma organização didática que privilegie a formação desse sujeito que possui experiência de vida tão relevante a ser considerada nas práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA (FEIRA DE SANTANA, 2012).

O próprio documento, após a exposição desse diagnóstico, além de recomendar ações voltadas para os professores dessa modalidade de ensino, ainda recomenda “uma adequação

do currículo da escola [...], considerando suas especificidades e ações de políticas sociais que garantam a permanência de jovens e adultos na escola" (FEIRA DE SANTANA, 2012).

Outro documento importante nessa análise é Projeto Político Pedagógico da Escola Professor Antônio Alves Lopes, elaborado em 2017. Chama-nos a atenção a pouca visibilidade que as ações denominadas de operacionais e estratégicas têm para o turno noturno onde funciona a Educação de Jovens e Adultos. A maioria dos projetos pedagógicos presentes no documento também é voltada para o ensino regular. A proposta curricular da disciplina História também não nos diz muito: "Destacam-se os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades" (PPP, 2017). Metodologicamente, o projeto identifica a escola com a abordagem sócio-construtivista de Vygotsky:

Partindo da premissa de que o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado através de trocas recíprocas, torna-se necessário o fortalecimento desta perspectiva metodológica, baseada na relação dialógica do homem com o objeto do conhecimento (PPP, 2017).

Ao analisar a proposta curricular da EJA nos documentos municipais e internos da escola, notamos que não existiam recomendações específicas para a disciplina História, mas ações por áreas de conhecimento, o que tornava difícil a reflexão sobre a especificidade do Ensino de História nessa modalidade nas escolas do município. Isso mudou com Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana - História: Diálogos em construção, de 2019.

Iniciada com uma escuta formativa com professoras da rede e de discussões em grupos de Estudo e pesquisa em Ensino de História ainda em 2012, a construção dessa proposta também contou com visitas às unidades escolares, entrevistas e discussões em jornadas pedagógicas, sendo um dos pontos mais importantes a I^a e II^a Formação em Currículo Escolar (FormaCE) em 2014 e 2015, respectivamente. Assim os autores apresentam o resultado do texto construído através dessas atividades:

Esta Proposta que ora apresentamos à comunidade é fruto desse esforço de validar a dimensão coletiva do currículo escolar. Os temas levantados, estudados, discutidos e problematizados ao longo desta construção curricular possibilitaram a identificação de questões passíveis e possíveis de mudança no ensino da disciplina na Rede Municipal, assim como da definição de seus objetivos. Propomos então, a partir dos resultados obtidos, um currículo que tenha como foco uma alfabetização histórica na escola, com o objetivo de iniciar o processo do uso social da História desde o Ensino Fundamental.

Neste ponto, acreditamos que a maior finalidade da História escolar é ensinar e aprender a pensar historicamente, rompendo com naturalizações curriculares que

tornam o ensino da disciplina uma mera contemplação de um passado já pronto: uma paisagem (FEIRA DE SANTANA, HISTÓRIA: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO, 2019).

O texto é assim organizado: na introdução, considerada o primeiro capítulo, são apresentadas as possibilidades teórico-metodológicas da proposta curricular de História. No segundo capítulo são apresentados os dados adquiridos sobre a disciplina na rede municipal a partir dos percursos investigativos da construção do documento. No terceiro capítulo, a História enquanto disciplina escolar: identidade nacional, cidadania e outras histórias são apresentadas as correntes historiográficas mais presentes nas salas de aula do ensino de história e suas possibilidades de conteúdo e metodologias. No quarto capítulo, o título em si já é inquietante, Por que e Para que Ensinar História na Escola? Nele o foco é na alfabetização histórica e no ensino de história no ensino fundamental. No quinto capítulo, o foco é na história local e étnico-racial, sendo apontados temas imprescindíveis por professores e comunidade escolar. Por fim, o sexto e último capítulo traz as “possibilidades pedagógico-curriculares” a partir do trabalho com a metodologia da alfabetização histórica.

Com a intenção de promover uma descolonização curricular, a Proposta Curricular Municipal inclui que o ensino de História desenvolva habilidades com fontes históricas para que os estudantes possam:

- Selecionar e organizar informações.
- Interrogar a fonte.
- Confrontar diferentes fontes.
- Estabelecer relação entre o já conhecido e o aprendido com as fontes.
- Relacionar ideias, costumes e vivências a grupos em épocas estabelecidas.
- Dialogar com o outro, mesmo este tendo o posicionamento diferente do seu.
- Identificar padrões culturais do passado e do presente (FEIRA DE SANTANA, HISTÓRIA: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO, 2019, p. 69).

Com uma proposta curricular municipal condizente com os objetivos dos estudos realizados, acabamos por analisá-la em comunhão com a realidade vivenciada em sala de aula, ou seja, com a reflexão e as possibilidades de ação de Ensino de história para EJA que tem em sua maioria educandos jovens e que se encontram em situações de vulnerabilidades sociais. Segundo a proposta

[...] o currículo não é aqui concebido como um mero construto neutro de conhecimentos escolares, mas um artefato histórico, datado e impregnado de intencionalidades (SACRISTÁN, 2000). Esta ideia de currículo nos possibilita entender os significados do processo de ensino e aprendizagem históricos em uma escola concebida como um espaço de experiências dos sujeitos – professoras, professores, estudantes – com o conhecimento historicamente construído e sistematizado para fins didático-escolares (FEIRA DE SANTANA, HISTÓRIA: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO, 2019, p. 17).

É na perspectiva de uma proposta curricular que priorize os educandos e educandas que compõem a EJA, não somente enquanto participantes de uma modalidade diferenciada de educação, mas que se sensibilize com a territorialização desses sujeitos e com as vulnerabilidades impostas e/ou sofridas, que, inseridas no campo da Educação Histórica e da Didática da História, serão propostas a experiência de aulas-oficinas.

4 ENSINO DE HISTÓRIA: EDUCAÇÃO E DIDÁTICA HISTÓRICA – A POTENCIALIDADE DA AULA-OFCINA NA EJA

“Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes”.

Paulo Freire

4.1 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E DIDÁTICA DA HISTÓRIA: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS

Os debates e pesquisas contemporâneos sobre o Ensino de História nos fazem (re) pensar conteúdos, objetivos, aprendizagens, mas também a epistemologia da História e metodologias de investigação da particularidade dessa ciência. Para explorar o pensamento histórico dos alunos, estas pesquisas partiram de conceitos inerentes à natureza da História – conceitos de “segunda ordem” [...] – como explicação intencional, compreensão empática e evidência histórica (BARCA, 2011, p. 25).

Da mesma forma que a educação como um todo no Brasil foi debatida pós-regime militar, a História enquanto área de pesquisa e ensino buscou uma identidade que buscassem combater o legado ditatorial. Nesse contexto, ensinar História passou a exigir uma maior ampliação dos estudos sobre cognição histórica⁴⁴, foco de investigação da Educação Histórica.

A análise da cognição histórica, requer um enquadramento teórico específico circunscrito à natureza do conhecimento histórico, ancorado na epistemologia da História. Segundo Costa e Oliveira (2007) uma das questões em torno da qual giram as discussões na Educação Histórica se dá sobre ‘Como os alunos compreendem a disciplina História?’, ou seja, não há um questionamento quanto aos conteúdos, mas como eles entendem que seja a História. Cerri (2011) afirma que por essa razão há quem diga que, no ensino de História, o mais importante não é estudar os conteúdos em si, mas o método, a forma de pensar, produzir e criticar o saber sobre os seres humanos no tempo.

⁴⁴ “Diferente da pesquisa sobre o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem referenciada na Psicologia da Educação, as análises da cognição no viés da Educação Histórica tomam como referência a própria epistemologia da História. Parte-se da premissa que existe uma cognição própria da História fundamentada na racionalidade histórica que [...] refere-se ao pensamento no trabalho de rememoração da consciência histórica” [...] (RÜSEN, 1997, p. 17).

Nesses estudos, os investigadores, têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos). (Barca, 2005, p. 15).

Ao investigar as ideias históricas dos estudantes, demarcamos um termo empregado como uma forma de compreensão do mundo que é a Literacia histórica. Ramos (2013) no diz que

a Literacia histórica é o termo referente à construção de um modo específico de “ler” o mundo em acordo com a ótica da história. Seria um letramento próprio da história, um raciocínio histórico, e que, por isso mesmo, parte de procedimentos relativos à história (Lee, 2006). Segundo Isabel Barca, a partir dos saberes históricos prévios dos alunos, se procura desenvolver nestes: uma compreensão contextualizada do passado; isto, com base em evidências; pretendendo-se uma noção/orientação temporal internalizada que corresponde a uma problematização do presente e intenções fundamentadas para o futuro (Barca, 2004: 134).

E ainda que:

Para construir este letramento histórico, esta compreensão histórica do mundo e de si mesmo, tomando como referencial a Educação Histórica, consideramos Fundamental:

- 1) o levantamento do conhecimento prévio do aluno;
 - 2) o trabalho com fontes documentais em sala de aula;
 - 3) os conceitos substantivos e estruturais (ou de segunda ordem);
 - 4) a empatia e o conhecimento histórico como sendo de natureza multiperspectivada.
- (Ramos, 2013)

Assim, A Educação Histórica fornece contribuições para o desenvolvimento empírico da Didática da História como uma metodologia de pesquisa e ensino ao investigar as ideias históricas dos alunos, identificando os conceitos epistemológicos e substantivos presentes em suas narrativas pensando historicamente. E isso significa,

Pensar com uma consciência temporal dinâmica entre presente-passado e futuro. Significa não aceitar as informações, ideias, dados e fatos sem a devida contextualização de como, onde e por quem foram produzidos, ou seja, seu tempo, particularidades culturais, suas vinculações com partidos políticos, classes sociais, concepções teóricas etc., as possibilidades e limites do conhecimento que se tinha quando se produziu o que se está analisando e discutindo no momento. Significa também levar em consideração que toda ação tem um ou mais sujeitos em sua origem e que saber quem são esses sujeitos é fundamental, pois condiciona o sentido que tomara a mensagem (CERRI, 2011)

Por muito tempo, o conceito de “Didática”⁴⁵ esteve situado no campo da “arte do ensinar” como uma coletânea de metodologias que ao longo das transformações na pedagogia buscava fazer da transposição didática algo mais fácil e, por vezes, significativo. Assim

⁴⁵ Segundo os dicionários tradicionais, Didática consiste na análise e desenvolvimento de técnicas e métodos que podem ser utilizados para ensinar determinado conteúdo para um indivíduo ou um grupo. A didática faz parte da ciência pedagógica, sendo responsável por estudar os processos de aprendizagem e ensino. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/didatica/>>.

também ocorreu com a Didática da História, que por muito tempo se fez como

Uma disciplina que faz a mediação entre a história como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da história, sob essa visão, serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos (RÜSEN, 2010, p. 23).

Segundo Ronaldo Cardoso Alves, a ânsia pela científicidade da História foi tamanha que acabou por afastá-la da vida cotidiana e, “na busca de sua legitimação como disciplina do conhecimento científico, a História [...] teve como resultado uma autorreflexão limitada – estritamente vinculada à sua própria empiria e metodologia” (ALVES, 2013, p. 55).

Inquietante é analisar o quanto profundo foi o impacto desse modo de orientação da didática da história na reprodução acrítica e irreflexiva nas escolas e na história de diversos países e do próprio Brasil, pois

Os estados nacionais modernos, os regimes totalitários, as ditaduras de diversas correntes ideológicas se apoiaram nesse tipo de construção do conhecimento histórico a fim de transmitir, expandir e perpetuar a ideologia de seu pensamento formando uma mentalidade pública obediente as suas convicções. (ALVES, 2013).

Como vimos no capítulo 2, a serviço de um nacionalismo e cívismo próprios, com o objetivo de “formar o cidadão”, o ensino de História se voltou para um passado de heróis, costurando um projeto que envolvia um passado comum e patriótico para todos os brasileiros, ao mesmo tempo em que silenciava pessoas, grupos, minorias. Tudo isso reproduzido nos ambientes escolares como uma didática da história, esperando que através dela se fornecesse um conjunto de conhecimentos mais ou menos fragmentados, cujo domínio deveria ser obrigação de todo cidadão (CERRI, 2010, p. 265).

Esse modelo se prolonga até o final da ditadura militar no Brasil, quando o ensino de história, seus conceitos e abordagens metodológicas parecem entrar em crise juntamente com o militarismo.

No final dos anos 70, com a crise do regime militar, o processo de redemocratização e o advento de novas possibilidades de se pensar a realidade brasileira, ficou mais clara a necessidade de se promoverem mudanças no ensino de história. Esse processo foi iniciado no princípio dos anos 80 em alguns estados brasileiros, resultando na elaboração de novos programas e novas propostas metodológicas para o ensino dessa disciplina nas escolas fundamental e média (FONSECA, 2011, p. 59).

Nesta perspectiva, Cerri acrescenta que

Com a mudança paradigmática da didática da história nos anos 70, ela passa de apenas metodologia do ensino à reflexão sobre produção, circulação e consumo de

conhecimento histórico, do ponto de partida da teoria da História, e não somente do ponto de partida do conhecimento didático ou pedagógico. Na medida em que o foco da Didática da História passa do ensino para a aprendizagem, os fenômenos pelos quais se interpreta o tempo e se produzem representações e discursos sobre a identidade pessoal e social no tempo são englobadas no seu campo de estudos (CERRI, 2009, p. 151).

Essas mudanças no ensino de história também permitem uma ampliação de onde, para que e com o que se aprende história. Partem do princípio de que não se aprende história apenas na escola, ou seja, a história ensinada não é mais o *lócus* privilegiado da formação do cidadão – “aprende-se em outras instâncias e de outras maneiras, que não formalmente e/ou na escola. Essa consciência é um dos fatores que ajudam a deslocar o papel e o perfil da Didática da História na contemporaneidade” (CERRI, 2010, p. 266).

Em seu texto *Para uma definição de Didática da História*, Oldimar Cardoso propõe “uma concepção de Didática da História como uma subárea da História, uma vez que ela não trata apenas da História escolar, mas de todas as elaborações da História sem forma científica” (CARDOSO, 2008, p. 54), justamente para se afastar da ideia de adaptação da historiografia acadêmica para a história escolar.

Durante o texto, Cardoso chama a atenção para a participação efetiva dos professores brasileiros na construção de um currículo e para as escolhas de conteúdos e metodologias que não se restringem a uma “facilitação da aprendizagem” da história produzida na academia. O autor traz uma definição com a qual diversos autores alemães concordam, que é a de Henri Moniot, na qual “a didática da história apega-se às operações que transcorrem e aos problemas que se colocam quando se aprende a história, quando se ensina a história: observar, preparar, conduzir ou favorecer essas operações” (CARDOSO, 2008, p. 158). Sua complexidade está justamente na amplitude de atuação, que não se restringe somente à escola, seus sujeitos e ações.

Essa amplitude de saberes “não científicos” fez com que a aprendizagem histórica fosse reconsiderada como uma aprendizagem que não é compreendida apenas em ambientes formais de ensino e sim por todas as manifestações históricas ao longo do tempo e do espaço, inclusive a história como disciplina escolar. A essas manifestações, dá-se o nome de “cultura histórica⁴⁶”, definida por Rüsen como uma forma específica de experimentar e interpretar o mundo, que descreve e analisa a orientação da prática da vida (CARDOSO, 2008, p. 158).

⁴⁶ “Tudo tem relação com a cultura histórica – por exemplo, filmes, programas de televisão, romances históricos, peças de teatro, histórias em quadrinhos, pontos turísticos, museus, comemorações de datas históricas, revistas de divulgação científica e outros textos jornalísticos – chegam às aulas de História pelas mãos dos próprios professores ou por meio de referências trazidas pelos alunos” (CARDOSO, 2008, p. 159).

A história acadêmica e a História na escola são discursos diferentes, mas muito entrelaçados. Ambas pertencem à cultura histórica de uma sociedade. A cultura histórica é o local de orientação cultural da vida humana ao longo do tempo. Representa o passado com vista à compreensão do presente e às expectativas de futuro (RÜSEN, 2016, p. 159).

Uma vez compreendido que a cultura histórica remete a todos os ambientes onde ocorre a aprendizagem histórica, não podemos deixar de dar a devida importância ao ensino formal e escolar, pois o seu espaço já se configura como propício a essas aprendizagens nas aulas de história, nos livros didáticos, nas metodologias criadas para pensar historicamente, na análise de documentos etc. Nesse caso

A cultura histórica sempre se apresenta tanto na forma como no conteúdo da aula. Ainda que possa espelhar-se em pesquisas educacionais, uma pesquisa de campo didático-histórica sempre se submete ao pressuposto de entender forma e conteúdo da aula como um todo inseparável. Mais do que isso, ela sempre entende o que ocorre na aula como apenas uma parte de um todo mais amplo, que engloba todas as elaborações da História sem forma científica. O que ocorre na sala de aula é só uma parte da cultura histórica, aquela chamada de História escolar, que mantém relações indissociáveis com outras expressões dessa cultura (CARDOSO, 2008, p. 163).

Devido a nossa preocupação com o espaço de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, as inúmeras dúvidas do que ensinar, como ensinar e de obter uma avaliação consistente quanto ao aprendizado, bem como não invisibilizar ainda mais as condições vulneráveis do alunos e alunas da EMPAAL, dando-lhes oportunidade de fala e de empoderamento, chegamos então a percepções, devido à contribuição da didática da história, de como as aulas de história são. Neste sentido, propomo-nos a compreender como elas podem ser, ou seja, permeadas de sentido para esse público, tão absorto de atenção, pois do ponto de vista epistemológico, a Didática da História presta contas com o processo do aprender a pensar historicamente, ou seja, com o realizar a formação histórica. Isso envolve dois aspectos – vida prática e ciência – organicamente interligados (SCHIMIDT, 2017, p. 62).

No Brasil, a Teoria da História de Jörn Rüsen vem transformando a Didática da História nas últimas décadas. Uma mudança paradigmática em direção à consciência histórica vem ocorrendo, onde, em especial, uma nova compreensão da ciência da história vem moldando e conferindo identidade às práticas de ensino. Teoria e prática se uniram a partir de uma compreensão da História enquanto ciência ligada ao cotidiano, o que vem provocando uma união crescente entre universidades e professores da rede de ensino básico (BAROM; CERRI, 2012, p. 992).

A pesquisa de campo didático-histórica não se dirige à escola para entrevistar professores e alunos, mas para conviver e experienciar com eles (CARDOSO, 2008, p. 163) e, por isso, a pesquisa de campo didático-histórica pode ser realizada no ambiente escolar, mas não é sobre o cotidiano escolar, pois suas conclusões sempre dizem respeito à cultura e à

consciência histórica que se expressam para além dele (CARDOSO, 2008, p. 166). Embasados pela didática da História, buscamos com essa pesquisa e proposta para EJA realizar os estudos no ambiente escolar e identificar, através dos relatos, as vulnerabilidades impostas e sofridas, ou seja, o que se expressa para além da escola, para forjar uma proposta onde a cultura histórica fosse apresentada com conteúdos e com metodologias com identificação e significação.

É a partir da metodologia da Didática da História⁴⁷ que queremos refletir sobre o ensino de História na EJA para alunos e alunas em uma situação individualizada: jovens vulneráveis. Para isso, nos concentraremos nos conceitos de consciência histórica e de aprendizagem histórica, ancorados nos estudos de Jörn Rüsen. Consciência Histórica é a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 57).

Para Rüsen a consciência histórica se divide em quatro tipos: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética. Onde

- Tradicional: em que a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado.
- Exemplar: em que as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana.
- Crítica: permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições.
- Genética: são diferentes pontos de vista que podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade.

Para Rüsen, os níveis ou tipos de consciência histórica são relacionados à vida prática, e (re)significá-los através do aprendizado histórico seria construir a “competência prática de empregar o conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente” (Rüsen, 2010: 45). Se forem empreendidas perguntas e respostas nesta direção, o passado pode ser “apropriado produtivamente” e então, “se tornar um fator de determinação cultural da vida prática” (RÜSEN, 2010, p. 44).

O aprendizado histórico é um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa se desenvolvem (RÜSEN, 2011, p. 43). As narrativas têm se tornado importantes recursos para se compreender experiências, trajetórias e usos do passado. A potencialidade da narrativa

⁴⁷ A Didática da História é, segundo Rüsen (2006), “uma disciplina que faz a mediação entre a História como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a Educação escolar.

em sala de aula na Educação de Jovens e Adultos tem se mostrado relevante para a construção do saber histórico escolar e contribuído em experiências mais significativas para o Ensino de História, assim como para o avanço das competências que caracterizam a consciência histórica.

Estudos feitos pelo viés cognitivo afirmam que a narrativa histórica é uma competência desenvolvida no ensino de história, sendo que conceitos como consciência histórica e aprendizagem histórica estão intimamente ligados à “narrativa” (GUIMARÃES; MANHÃES; CARMO; 2016). Além de possibilitar a orientação através do tempo, a narrativa histórica com o seu caráter lacunar permite desvios e questionamentos. Em outras palavras, a narrativa histórica abre brechas para reflexões e até mesmo novas interpretações feitas pelos alunos e alunas, devolvendo-lhes o papel central da aula e a participação na construção do seu próprio conhecimento, já que a narrativa propõe uma ruptura com a linearidade. A narrativa histórica é, nesse sentido, um convite à manifestação dos sujeitos.⁴⁸

Schimdt e Cainelli (2009) nos dizem que, no tocante ao fazer histórico e ao fazer pedagógico, um dos desafios do historiador é realizar a função didática da História, adequando o conhecimento histórico aos diferentes ambientes de aprendizagem, tais como a sala de aula. Na educação de jovens e adultos essa função didática torna a aprendizagem mais significativa e aproxima-se do mais célebre teórico da Educação de Jovens e Adultos: Paulo Freire.

Na obra pedagogia da autonomia, Paulo Freire defende que a “conscientização”, conceito que utilizou nos anos 1960 em outro contexto científico e ideológico, não perdeu sua validade. Desde que a conscientização seja pensada como o oposto da doutrinação e processo pelo qual o sujeito compõe a sua autonomia, e dentro ainda do princípio de que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho” (CERRI, 2011, p. 66).

Segundo Garcia (2008, p.130 IN: SCHMIDT etc all, 2011, p. 13) adotar o conceito de consciência histórica, na concepção de Rüsen, como categoria articuladora de análises sobre resultados da aprendizagem de conhecimentos históricos permitiu uma aproximação com ideias construídas pelo educador brasileiro Paulo Freire, especialmente no que se refere à passagem da consciência ingênua para a consciência crítica , movimento esse responsável por mudanças que educadores e educandos explicitam em sua compreensão de mundo.

⁴⁸ A narração histórica tem como função geral geralmente orientar a vida prática no tempo pela mobilização da memória da experiência temporal, pelo desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade. (RÜSEN, 2011).

4.2 AULA-OFICINA COMO PARADIGMA EDUCATIVO

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão”.

Paulo Freire

Sabemos que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, principalmente por suas condições socioeconômicas, fazem parte de uma população que chega à escola com um saber próprio, elaborado a partir de suas relações sociais e dos seus mecanismos de sobrevivência (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 143). Diante disso, não é uma tarefa fácil para o professor da modalidade de EJA ter clareza quanto à especificidade de sua atividade educativa. Assim, acreditamos que parece mais desafiante pensar em um currículo que atenda às necessidades de trabalhadores-estudantes detentores de saberes construídos na e pela experiência (AMORIM et al., 2012). Para isso, pensamos que

[...] a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada: priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento (BRASÍLIA: MEC, SEB, DICEI, 2013).

Por concordarmos com Freire, de que não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares, consequentemente, refletimos sobre as práticas do Ensino de História para essa modalidade, nos voltando para os saberes construídos socialmente por esses alunos, como saberes do cotidiano, aproveitando-os como conhecimentos prévios e reelaborando-os com a abordagem da Didática da História.

Para isso, vamos analisar, antes, os principais modelos pedagógicos vigentes no processo educacional. Tem sido recorrente o uso de aulas expositivas, sejam elas no formato conferência ou colóquio, em geral centralizadas no polo professor-ensino (reprodução/transmissão) em detrimento do polo discente-aprendizagem (recepção/assimilação). Os professores e professoras assim o fazem, pois, a grosso modo, foi o que praticaram na formação inicial e também pelos imperativos da cultura escolar, em geral pautada na prescrição e pressão de um currículo extenso (que aborde toda a História), que se confronta com a escassez de tempo no âmbito da disciplina escolar (CAIMI, 2006).

Apresentados como os principais modelos pedagógicos, são organizados por Barca (2004) a partir de categorias de Lesne (1984): Lógica, métodos, avaliação e efeitos sociais.

O modelo de aula-conferência, paradigma educacional mais comum e tradicional, coloca o professor no centro do processo educativo, onde a apropriação do conhecimento é realizada a partir da memorização dos conteúdos. Os conteúdos são passados como verdades absolutas que foram ao longo do tempo acumuladas em forma de conhecimento. Nessa concepção não está presente a consideração sobre os conhecimentos prévios do aluno; apenas o que está no currículo é transmitido.

A Metodologia de ensino é a exposição verbal por parte do professor e a preparação do aluno. O foco principal é na resolução de exercícios e na memorização de fórmulas e conceitos. Desta forma, o professor inicialmente realiza a preparação do aluno e, em seguida, formula a apresentação do conteúdo, correlacionando-o com outros assuntos. Por último, faz-se a generalização e aplicação de exercícios.

A aprendizagem é fundamentada na receptividade dos conteúdos e na mecanização de sua recepção. Ela se dá por meio da resolução de exercícios e da repetição de conceitos e recapitulação do saber adquirido sempre que necessário reavivá-lo na mente. A avaliação também é mecânica e ocorre por meio de resolução de tarefas enviadas para casa, provas arquitivas e escritas. Segundo Barca (2004), esse modelo de aula expositiva não é considerado pedagogicamente correto, embora haja indícios de ser ainda largamente praticado. Eis um resumo desse modelo.

Figura 3 – Modelo de aula-conferência.

MODELO DE AULA-CONFERÊNCIA	
LÓGICA	ALUNO: TÁBULA RASA PROFESSOR: CONFERENCISTA E ATOR
SABER	MODELO DO SABER E DO DESVIO
ESTRATÉGIAS E RECURSOS	AULA CONFERÊNCIA
AVALIAÇÃO	TESTES ESCRITOS
EFEITOS SOCIAIS	PRODUTOS SOCIAIS

Fonte: BARCA (2004).

Já o modelo de aula-colóquio avança pouco em relação ao modelo de conferência. Mesmo o saber sendo problematizado e compartilhado, a atenção continua a se centrar no professor e no que ele objetiva e elabora. Concordamos com Barca (2004) quando afirma que

“o pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é afirmado como mera retórica, sem concretização nem fundamentação empírica sistemática.” Nessa concepção, os conhecimentos prévios continuam sem protagonismo na aprendizagem e as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) têm garantido apenas um papel facilitador como recurso de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, o ensino de história tem se configurado mais como uma tentativa (vã, na maioria das vezes) de “depositar conteúdos” históricos do que exercícios efetivos de construção de sentidos e significados junto com o alunado.

Figura 4 – Modelo de aula-colóquio.

MODELO DE AULA-COLÓQUIO	
LÓGICA	ALUNO: OBJETO DE FORMAÇÃO A SER ESTUDADO PROFESSOR: PLANEJADOR DE RECURSOS E GESTOR DE DIÁLOGOS
SABER	MODELO DO SABER MULTIFACETADO
ESTRATÉGIAS E RECURSOS	AS MÍDIAS E AS NOVAS TECNOLOGIAS
AVALIAÇÃO	TESTES ESCRITOS E DIÁLOGOS INFORMAIS
EFEITOS SOCIAIS	ATORES SOCIAIS

Fonte: BARCA (2004).

Já a metodologia na qual acreditamos para Educação de Jovens e Adultos por considerar seus saberes prévios, seus saberes sociais e suas experiências é o modelo denominado de aula-oficina. Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. “Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Como nosso público é cada vez mais jovem e subalternizado por uma série de vulnerabilidades, a aula-oficina é um modelo pedagógico que potencializa as aulas de história, especificamente ao se comprometer, em tornar o professor um investigador social⁴⁹ e os

⁴⁹ “O professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor. Desse modo, a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes” (PAVIANI, FONTANA, 2009, p. 79).

alunos protagonistas de sua formação de aprendizagem até o momento da avaliação. De acordo com Barca (2004):

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual de seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por testes e eis produtos daí resultantes são integrados à avaliação.

Figura 5 – Modelo de aula-oficina.

MODELO DE AULA-OFCINA	
LÓGICA	ALUNO: AGENTE DA SUA FORMAÇÃO COM IDEIAS PRÉVIAS E EXPERIÊNCIAS DIVERSAS PROFESSOR: INVESTIGADOR SOCIAL E ORGANIZADOR DE ATIVIDADES
SABER	MODELO DO SABER MULTIFACETADO E A VÁRIOS NÍVEIS: - SENSO COMUM - CIÊNCIA - EPISTEMOLOGIA
ESTRATÉGIAS E RECURSOS	MULTIPLOS RECURSOS INTERVENIENTES AULA OFCINA
AVALIAÇÃO	MATERIAL PRODUZIDO PELO ALUNO, TESTES E DIÁLOGOS
EFEITOS SOCIAIS	AGENTES SOCIAIS

Fonte: BARCA (2004).

Ancorado no pressuposto de que o ensinar-aprender é um ato de comunicação, portanto de diálogo e construção de sentidos (SCHIMIDT, 2009; SILVA; PINHEIRO, 2010), acreditamos que o formato aula-oficina se constitui em um bom dispositivo pedagógico para dinamização da educação histórica no seu fazer cotidiano, na medida em que possibilita uma agenda que inclui atividade intelectual, produção de significados, além de estimular a participação e a criatividade de todos os sujeitos envolvidos no fazer educativo.

Optamos por aproveitar o que os documentos que pensam a EJA nas diversas instâncias municipais, estaduais e federais propõem, ou seja, orientações curriculares pautadas na pedagogia crítica freiriana, com ênfase para as competências e estudos da cognição histórica e a aplicação de estratégias didático-pedagógicas que ajudem no desenvolvimento da competência narrativa dos alunos e com pressupostos e procedimentos que orientam o paradigma de aula-oficina: apresentação de atividades intelectualmente desafiadoras, trabalho em grupo, construção coletiva do conhecimento, confronto e intercâmbio de experiências, participação, aprendizado e sistematização de conhecimentos.

Em seu nascedouro, o conhecimento histórico científico encontra-se encharcado

das razões da vida prática, visto que os sujeitos desse conhecimento são seres humanos envolvidos com o cotidiano: a relação de aprendizagem histórica (objeto, entre outros, da Didática da História) precede e projeta-se após o ato da produção do conhecimento. O aprendizado, por sua vez, é um ato de colocar saberes novos em relação com saberes anteriores, já que viver implica alguma forma de aprendizado sobre alguma forma de história (no sentido de tempo significado): nesse sentido, é um ato de criação de conhecimento, também (CERRI, 2009, p. 154).

Os conhecimentos apreendidos através da metodologia da aula-oficina por meio dos procedimentos listados implicam uma compreensão sobre os princípios da aprendizagem histórica como melhor forma de obter uma dimensão e perspectiva da consciência histórica dos alunos e alunas. Assim, listamos abaixo os princípios compilados por BARCA (2004):

I - é possível que as crianças compreendam a história de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e contextos concretos das situações em que forem apresentados tiverem significado para elas.

II - os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiência. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica.

III – quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento poderá ser mais elaborado do que aquele que assenta em frases estereotipadas, desprovidas de sentido humano.

IV – o desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto as crianças como adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de forma mais elaborada em outras.

V – interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da história que é produzida no manual ou pelo professor. A interpretação do “contraditório”, isto é, da convergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno.

Nas aulas-oficinas a proposta avaliativa consiste na produção de narrativas históricas escritas, orais e também realizadas através de iconografias. A análise dessas narrativas deverá ser realizada de acordo com as três categorias de constituição narrativa de sentido, empreendidas por Barca e Gago (2004), a “compreensão fragmentada”, muito encontrada nas produções em sala com aulas no modelo de aula conferência. Caracteriza-se por “falhas na compreensão e na reformulação ou expressão escrita da mensagem veiculada” (Id). A “compreensão restrita”, onde muitos estudantes não conseguem exprimir uma narrativa

própria “mostrando uma tentativa de reformular a informação [...] utilizando, inclusive, expressões presentes nas narrativas propostas” (Id).

Por último, a “compreensão global”, mais difícil de ser encontrada nas narrativas, pois nelas os alunos deviam exprimir “um entendimento global da mensagem veiculada, identificando diferenças ou uma dimensão central distintiva das narrativas apresentadas. (Id). Essa, portanto, é a narrativa que compreendemos ser a que melhor nos apresenta uma aprendizagem e consciência histórica.

4.2.1 Projetando caminhos: propostas de aulas-oficinas

As propostas de aulas-oficinas elaboradas para os alunos e alunas da Escola Antônio Alves Lopes foram pensadas a partir das carências e vulnerabilidades observadas na escola e em toda sua territorialidade. Assim, nas histórias contadas, nas vivências e memórias partilhadas, nos saberes sensíveis⁵⁰ e cotidianos⁵¹, para que as estratégias e procedimentos fossem significativos para aprendizagem histórica e, por conseguinte, promovam a formação de uma consciência histórica, entendemos o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação para orientação na vida prática (SCHIMIDT, 2017, p. 62).

A oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional apenas. O planejamento prévio caracteriza-se por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho.

A partir de uma negociação que perpassa todos os encontros previstos para a oficina, são propostas tarefas para a resolução de problemas ou dificuldades existentes, incluindo o planejamento de projetos de trabalho, a produção de materiais didáticos, a execução de materiais em sala de aula e a apresentação do produto final dos projetos, seguida de reflexão crítica e avaliação. As técnicas e os procedimentos são bastante variados, incluindo trabalhos em duplas e em grupo para promover a interação entre os participantes, sempre com foco em atividades práticas. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79).

Toda formulação que tenta isolar o ensino de história nas escolas das relações com seu entorno fracassa em entender porque os objetivos educacionais subjugam facilmente as dificuldades e limitações do ensino e da aprendizagem (CERRI, 2009, p. 150). Por isso, as

⁵⁰ “O saber sensível é um saber sustentado pelos cinco sentidos, um saber que todos nós possuímos, mas que valorizamos pouco na vida moderna. É aquele saber que é pouco estimulado em sala de aula e que muitos professores atribuem sua exploração apenas às aulas de artes” (BRASÍLIA, 2006).

⁵¹ “Por sua própria natureza, ele se configura como um saber reflexivo, pois é um saber da vida vivida, saber amadurecido, fruto da experiência, nascido de valores e princípios éticos, morais já formados, anteriormente, fora da escola” (BRASÍLIA, 2006).

temáticas⁵² escolhidas, além de cumprirem o currículo de conteúdos exigido para a série, promovem um vínculo com a realidade empírica desse alunado, abordando conceitos dentro de uma historicidade. O modelo abaixo representa um plano de aula para o desenvolvimento de uma aula oficina e, em seguida, as propostas de temas para a Educação de Jovens a Adultos da Escola Antônio Alves Lopes pensadas para o Estágio V (8º e 9º anos do Ensino Fundamental II).

Figura 6 – Projetar uma aula-conferência ou Plano de aula para aula-oficina.



Fonte: BARCA (2004).

Aula-oficina 1: A Revolução Francesa e os Direitos Humanos - EJA V

⁵²A constituição de um tema, ato básico e fundador de toda e qualquer investigação historiográfica, resulta da idiossincrasia de um ou um conjunto de sujeitos. E essa idiossincrasia resulta de determinados aprendizados do conhecimento histórico então disponível, mediados por determinadas leituras de mundo, por sua vez condicionadas por conceitos e pré-conceitos aprendidos ao longo das respectivas histórias de vida (CERRI, 2009).

⁵³ Instrumentalizações em História (BARCA, 2004):

I – Interpretação de fontes.

Ler fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas. Cruzar fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade.

II – compreensão contextualizada.

Entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos e espaços. Relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro. Levantar novas questões, novas hipóteses a investigar.

III – comunicação.

Exprimir a interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação disponíveis.

1. Instrumentalização a focalizar:⁵⁴

- Sensibilizar para a compreensão de que os direitos humanos são uma construção histórica;
- Estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a Educação em Direitos Humanos;
- Ler fontes diversas sobre a temática;
- Comparar o conceito, a aplicação e o entendimento dos direitos humanos em tempos históricos distintos;
- Narrar através de textos ou imagens o conhecimento adquirido;
- Propor formas de atuação dos direitos humanos na escola e no entorno social dos alunos e alunas.

2. Visão geral do tema da aula:

Não podemos falar em Direitos Humanos sem relacionar a sua existência conceitual com grandes fatos históricos. Por isso, para a abordagem dessa temática, nos reportaremos a Era das Revoluções, com ênfase para a Revolução Francesa e sua primeira fase, a Assembleia Nacional, onde um importante documento voltado para os direitos foi elaborado. Em seguida, a análise será da Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma escolha feita para incentivar a reflexão sobre os direitos presentes em cada documento e a realidade deles na vida dos educandos.

3. Principais conceitos e questões-orientadoras:

- Iluminismo

O que foi e quais as propostas iluministas presentes na Declaração dos direitos do homem e do cidadão.

- Revolução

Como se caracteriza um processo revolucionário.

- Tempo Histórico

A história dos direitos humanos na curta, média e longa duração.

- Direitos Humanos

O que são direitos humanos e desde quando e como a humanidade vem construindo a sua história.

⁵⁴ As instrumentalizações das oficinas propostas foram extraídas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e dos temas transversais: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998, 108 p.

4. Experiências de aprendizagem:

- Análise e interpretação documental
- Participação na metodologia de rotação por estações
- Construção de narrativas orais e escritas

5. 1º momento: levantamento de ideias prévias:

- O que são direitos humanos?
- Quando os direitos humanos surgiram?
- Para que e para quem servem os direitos humanos?
- Quais os principais documentos que regem os direitos humanos?

6. Desenvolvimento:

Após os estudos teóricos sobre a Revolução Francesa, seu contexto histórico, suas fases, sua influência teórica iluminista e seus sujeitos históricos: grupos sociais que almejavam poder e participação: econômica, social, política, cultural e ideológica, além dos grupos “invisibilizados”, a proposta é promover a recuperação da história dos direitos humanos a partir do estudo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, seus avanços e suas lacunas, passando para o estudo da Declaração dos Universal dos Direitos Humanos.

Para isso começaremos com na primeira aula com o levantamento dos conhecimentos prévios que serão estimulados a responder de forma espontânea. Em seguida, os alunos irão receber uma folha com as seguintes instruções de resposta: () concordo () discordo () concordo em parte.

Então, serão lidos pelo professor (a) frases sobre os direitos humanos e os alunos terão que marcar umas das opções. Sugestão para as frases vem de Carbonari (2010):

- 1) “Direitos Humanos não incluem os deveres”;
- 2) “Direitos Humanos é coisa de pessoas que gostam de defender bandidos e marginais”;
- 3) “Direitos Humanos nascem com cada pessoa e não podem ser mudados”;
- 4) “Direitos Humanos incluem todas e cada pessoa, independente do que têm, da cor da pele, do sexo, da idade”;
- 5) “Direitos Humanos são as conquistas que os pobres fazem na luta”;

- 6) "Direitos Humanos não incluem certos tipos de pessoas (bandidos e marginais, por exemplo), são só para os 'humanos direitos'";
- 7) "Direitos Humanos são uma utopia que motiva a luta cotidiana por justiça e paz".

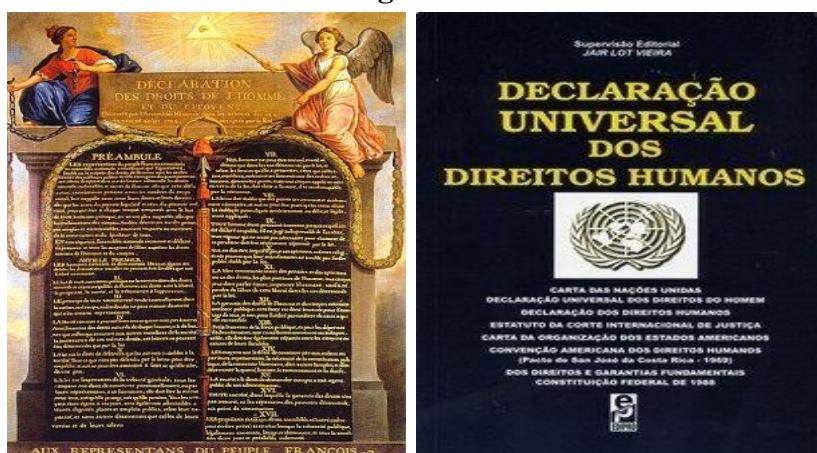
Após esse momento, será solicitado que a sala se divida em pequenos grupos para socializarem as respostas individuais e discutirem porque alguns alunos e alunas têm visões diferentes sobre a temática. Depois os grupos terão que apresentar as respostas e essas serão registradas para posterior interferência docente.

Na segunda aula serão apresentados alguns princípios sobre os direitos humanos. Será explicado que esses princípios são recentes, pois a definição de Direitos Humanos é recente. Justamente por ser jovem, estamos falando de um conceito repleto de contradições e posições polêmicas. Mas, de modo geral, encontramos algumas definições bastante esclarecedoras:

- Direitos Humanos são os direitos e liberdades básicas de todos os seres humanos.
- Os Direitos Humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição.
- Incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. Todos merecem esses direitos, sem discriminação.

Em seguida, devemos promover uma reflexão se esses princípios estão em acordo com as respostas dadas na aula anterior e, por fim, caberá a pergunta de onde surgiram esses princípios. Para isso, serão apresentadas e contextualizadas as imagens e os artigos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Figura 7 -



Após apresentação das imagens e dos artigos, nos ateremos a esses que estão na sequência das imagens:

Art.1º. Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

Art.1º. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Como atividade para essa aula, serão respondidas as questões:

- 1) Quais princípios iluministas estão presentes na Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão?
- 1) Quais as limitações da declaração de 1789 e quais sujeitos foram considerados detentores desses direitos políticos?
- 2) Em que se assemelham e em que se diferem os documentos passados e mais recentes?
- 3) Que consequências os documentos produzidos trazem para a vida humana em seus respectivos tempos históricos?

Na terceira aula, os alunos serão convidados a se reunirem em quatro grupos e realizarem atividades na rotação por estações, que consiste em desenvolver um desafio em aproximadamente 5 a 10 minutos e, em seguida, mudar para uma outra estação com um novo desafio. Os desafios estarão escritos em um “álbum” e os alunos deverão levá-lo consigo para as demais estações.

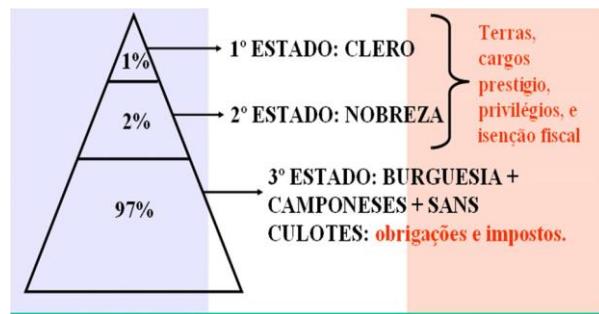
As atividades propostas serão:

Estação infográfico e uso do celular

O infográfico recebe esse nome por se tratar de um gráfico com informações sobre um tema. Para concluir o desafio dessa estação, vocês deverão fazer uso dos seguintes recursos:

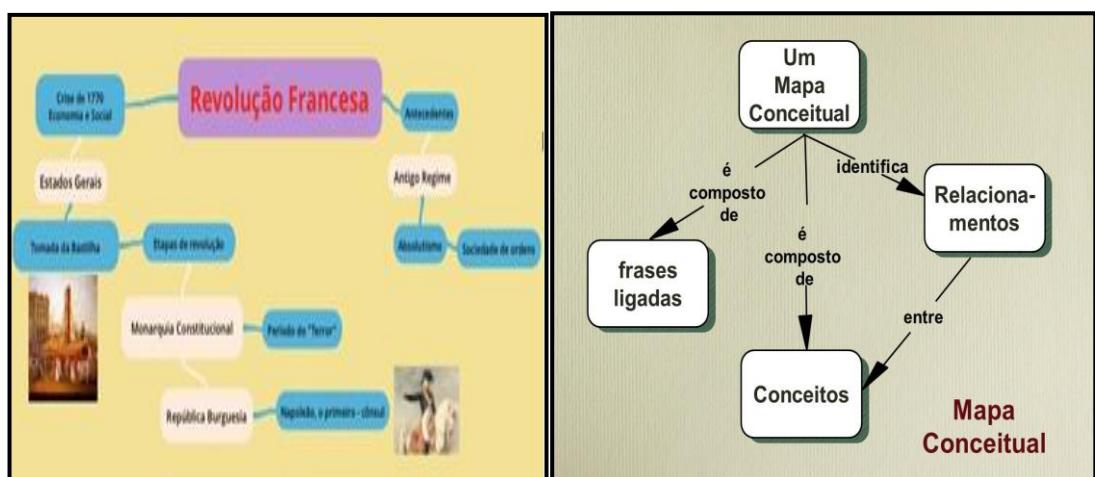
- o infográfico: nele aparecem informações sobre a divisão social à época da véspera da Revolução Francesa.
- celular: use como fonte extra para pesquisar e incrementar sua produção.

Agora é sua vez! Crie seu próprio infográfico para expor suas ideias juntamente com o que você já estudou até aqui acerca do assunto: Direitos Humanos.

Figura 8 -**Estação: Mapa Conceitual**

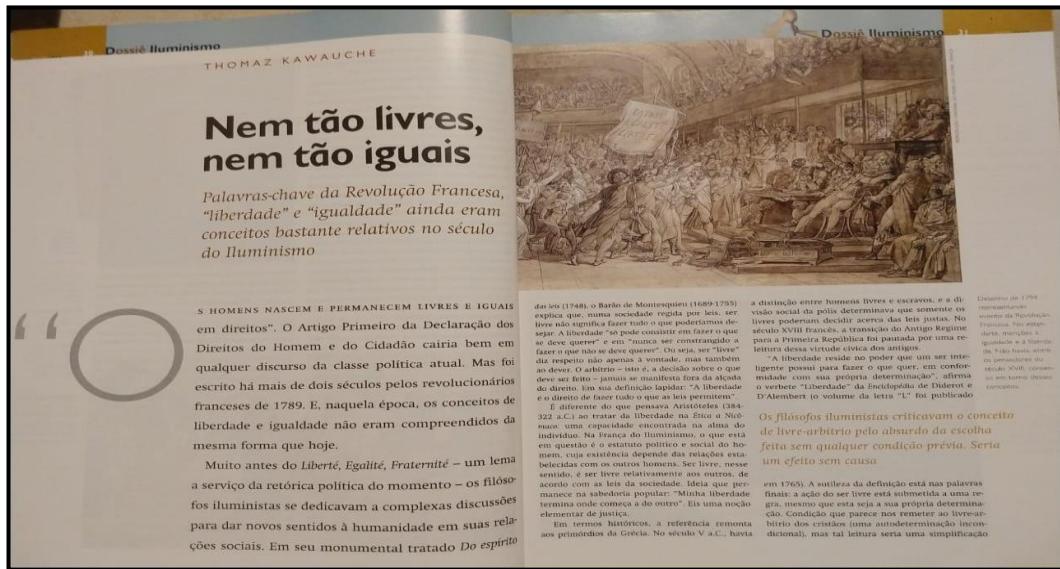
Desafio da estação: observe o mapa conceitual. Nele está representado por meio de palavras-chave o processo revolucionário francês. Em seguida, criem um mapa conceitual que levem em consideração a revolução francesa e os direitos humanos.

Observem também a figura com as dicas de como produzir um mapa conceitual

Figura 9 -**Estação: Iluminismo e História dos Direitos Humanos**

Leia as páginas 30 e 31 da revista de História da Biblioteca Nacional (ano 9, nº 104, maio de 2014) presentes nessa estação.

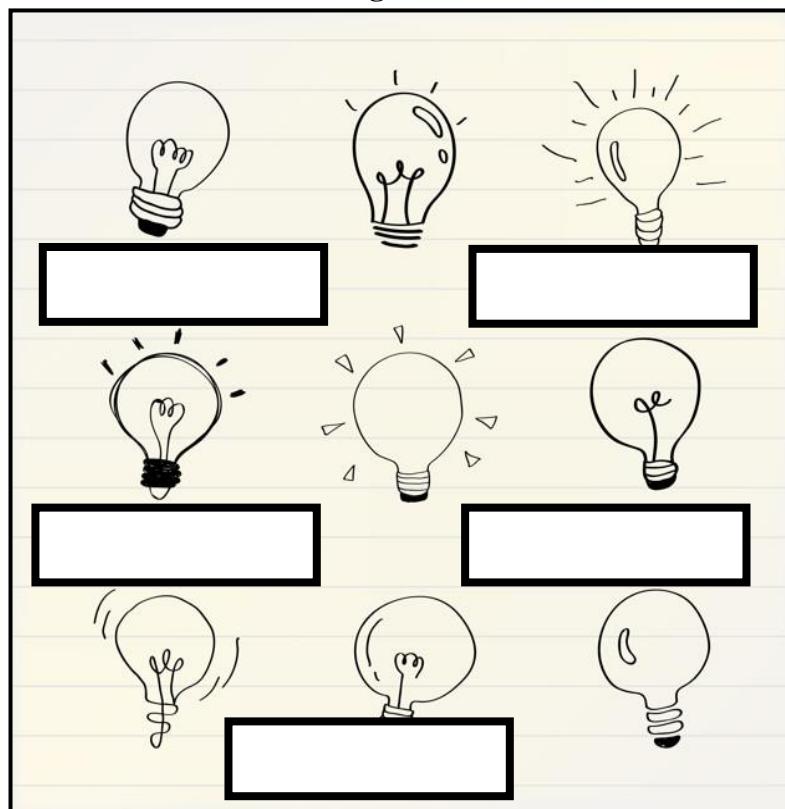
Figura 10 -



Fonte: Revista de História da Biblioteca Nacional (2014).

Busque palavras-chave para que reflitam sobre o Iluminismo e a História do Direitos humanos. Em seguida, use as palavras-chaves sobre a temática e preencha a imagem abaixo.

Figura 11 -



Estação: Música

A música é reconhecida como uma espécie de modalidade que desenvolve a mente humana, promove equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio;

As paródias consistem na recriação de uma obra já existente, a partir de um ponto de vista predominantemente cômico. Além da comédia, a paródia também pode transmitir um teor crítico, irônico ou satírico sobre a obra parodiada, através de alterações no texto ou imagem do produto original.

O desafio da estação é escolher uma música/estrofe que vocês achem interessante e que já tenham uma intimidade com a letra e melodia e criem uma paródia usando todas ou algumas das palavras abaixo:

REVOLUÇÃO		ILUMINISMO
DIREITOS HUMANOS		
CIDADANIA	HISTÓRIA	SUJEITOS

Uma vez todas as equipes tendo participado de todas as estações, elas serão convidadas a expor uma das estações para a classe que deve intervir com outras sugestões. Ao final, o professor (a) irá recolher o álbum de cada equipe para avaliação.

No quarto encontro com a turma, a proposta será de uma produção narrativa que poderá conter também desenhos sobre tudo o que aprendemos sobre a trajetória dos direitos humanos com ênfase para a comunidade escolar e também para o bairro. Ainda, deverão ser narrados quais direitos estudados não são assegurados e se eles sabem as razões e como seria possível resolver essas questões, à luz do que sabemos sobre o passado. Os mesmos serão orientados a escolher um grupo de setores sociais historicamente subalternizados, como negros, índios, mulheres, homossexuais, idosos etc, para avaliar a situação dos direitos humanos desses sujeitos.

7. Síntese:

Essa aula-oficina busca integrar o currículo escolar com uma temática que consideramos essencial nos dias atuais: direitos humanos e para o público a que se destina, os alunos e alunas da educação de jovens e adultos.

Mondaini (2015) nos diz que uma educação histórica em direitos humanos é

importante não só para o estudante no que diz respeito aos temas trabalhados em sala de aula como também imprescindível para sua formação como sujeito de direitos.

Essa proposta de aula-oficina resgata a historicidade dos direitos humanos e trabalha com conceitos históricos de uma época específica (A revolução Francesa) e mais contemporâneo (a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos). Tudo isso feito de uma forma que propicie diversidade de linguagens que favorecem as inteligências múltiplas e a consciência histórica e, ao mesmo tempo, “movimentam as aulas” do turno noturno para jovens que apresentam uma apatia sobre o reconhecimento dos seus direitos.

8. Gestão do tempo:

- Para o primeiro momento de levantamento de ideias prévias será necessária uma hora/aula (40 minutos);
- Estudo da declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (uma hora/aula – 40 minutos);
- Rotação por estações: duas horas/aulas (80 minutos);
- Produção de narrativas: duas horas/aulas (80 minutos)

9. Avaliação:

Para análise das narrativas, a avaliação será mediante as três categorias de constituição narrativa de sentido, empreendidas por Barca e Gago (2004): a compreensão fragmentada, a compreensão restrita e a compreensão global. Na análise dos álbuns/portfólios, produzidos durante a aplicação da metodologia de rotação por estações, será analisada a interpretação histórica e o sentido temporal e conceitual dos alunos na perspectiva da didática histórica baseadas no conceito de consciência histórica de Rüsen.

10. Referências

1. BARCA, Isabel; GAGO, Marília. **Usos da narrativa em história.** pp.29-39, 2004.
2. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998, 108p.
3. CARBONARI, Paulo César. **Direitos humanos:** sugestões pedagógicas. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2010, 68p.
4. Revista de História da Biblioteca nacional. Ano 9, nº 104, maio, 2014.

- MONDAINI, Marco. Direitos Humanos. In: PINSKY, Carla (org). **Novos temas nas aulas de História**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

Aula oficina 2: Era Vargas e Direitos Trabalhistas – EJA V

1. Instrumentalização a focalizar⁵⁵:

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos;
- Utilizar fontes históricas em suas pesquisas escolares;
- Estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa sobre os direitos trabalhistas;
- Referenciar e localizar cronologicamente as relações sociais de trabalho e identificar as suas durações no tempo;
- Estabelecer diferenças, semelhanças, transformações e permanências nas relações de trabalho, no presente e no passado;
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado;
- Narrar através de textos ou imagens o conhecimento adquirido.

2. Visão geral do tema da aula:

A chamada “Era Vargas” é uma fase da história brasileira presente em todos os livros didáticos. Sua importância histórica se deve, em parte, por ser um governante que esteve no poder executivo por quinze anos consecutivos, alterando inúmeras relações econômicas e sociais em relação aos períodos anteriores. As grandes características do seu governo foram a centralização do poder, a política trabalhista e a intensa propaganda política, sendo a maioria dessas ações durante a fase ditatorial denominada de “Estado Novo”.

Um marco do período estadonovista é a criação da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), com destaque para criação do salário mínimo ao mesmo tempo em que repassava os sindicatos para o controle do estado. Da sua criação aos dias atuais, muitos dos direitos que constam na CLT não são conhecidos pelos estudantes da EJA e a maioria desconhece também a implicância que a Nova Reforma Trabalhista aprovada em 2017 tem sobre suas vidas.

⁵⁵ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 108 p.

Como uma forma de estímulo aos estudantes, carentes dessas informações, elaboramos uma aula-oficina que traga a historicidade dos direitos trabalhistas no Brasil de forma pontual no governo varguista, ao mesmo tempo que comparamos as mudanças recentes nas relações de trabalho com a nova reforma dos direitos trabalhistas nesse momento histórico atual.

3. Principais conceitos e questões-orientadoras:

➤ Ditadura

O que é uma ditadura e como ela se caracteriza.

➤ Estado novo

O que foi, quando aconteceu e quais as características e acontecimentos do período.

➤ Direitos trabalhistas

O que são, quando e por quem foram inicialmente incorporados em forma de lei.

➤ Reforma Trabalhista

O que é, quando aconteceu e o que alterou dos direitos anteriores.

4. Experiências de aprendizagem:

➤ Análise e interpretação documental

➤ Interpretação de imagens

➤ Utilização de dados comparativos em tempos históricos distintos

➤ Elaboração e aplicação de entrevistas narrativas

➤ Construção de painéis com narrativas orais e escritas

5. 1º momento: levantamento de ideias prévias:

➤ O que são direitos trabalhistas?

➤ Quando os direitos trabalhistas surgiram?

➤ Para que e para quem servem os direitos trabalhistas?

➤ Quais os principais documentos que regem os direitos trabalhistas?

6. Desenvolvimento:

Para essa aula oficina, supõe-se que os alunos já terão sido apresentados aos conteúdos curriculares sobre a Era Vargas e seus períodos (“Revolução de 30”, Governo Provisório e

Governo Constitucional), cabendo, então, trabalhar na aula-oficina o terceiro período, o “Estado Novo”.

A contextualização histórica se fará com a apresentação de trechos do documentário⁵⁶ *Imagens do Estado Novo (1937-1945)* do cineasta Eduardo Escorel, um filme que tece inúmeros comentários sobre as imagens apresentadas, ofertando uma grande possibilidade de análise de fatos históricos. É a partir dele que os conhecimentos prévios serão instigados:

- Quais teriam sido as causas mais relevantes para ocorrer essa situação? (Passeatas nazistas no Brasil e posterior participação do Brasil na segunda guerra mundial).
- As imagens demonstram características ditatoriais? Quais?
- Com quais palavras você resumiria o período do estado novo?
- Qual a possível motivação para a criação da CLT e dos direitos trabalhistas?

No segundo momento serão apresentadas imagens da era estadonovista sobre a criação da CLT (consolidação das leis trabalhistas), as principais medidas e uma ficha de análise para as imagens. Nela será questionado: Que avaliação pode ser feita sobre o tipo de cidadania construído durante o governo de Getúlio Vargas, no qual os direitos sociais foram reconhecidos para alguns grupos sociais em meio a uma ditadura? (MONDAINI, 2015).

Figura 12 -



Figura 13 -



⁵⁶ O filme conta com quatro horas de duração e por isso os trechos selecionados são aqueles que melhor condiziam com a atividade proposta.

Figura 14 –

Principais direitos trabalhistas sancionados na Era Vargas
<ul style="list-style-type: none"> ● Criação da Consolidação das Leis do Trabalho ou CLT em 1943; ● Criação do salário mínimo nacional e da Carteira de Trabalho; ● Jornada diária de trabalho de 8 horas diárias e 44 horas semanais; ● Direito a férias anuais remuneradas; ● Descanso semanal remunerado; ● A cada seis dias de trabalho, o trabalhador teria um dia de folga; ● Pagamento de horas extras caso a jornada de trabalho se estendesse; ● Licença-maternidade 6 semanas antes e 6 semanas depois do parto.

REFERÊNCIAS
BRAICK, Patrícia Ramos. Estudar História: Das origens do homem à era digital (9º ano). São Paulo: Moderna, p. 152-168, 2011.

Na terceira aula, a discussão será de uma realidade contemporânea, sobre a aprovação da Reforma Trabalhista de 2017 e a medida provisória 881, chamada de MP da “Liberdade Econômica”, publicada em 30 de abril de 2019. A intencionalidade dessa aula é o reconhecimento das mudanças nos direitos trabalhistas e incorrem em possíveis inseguranças ao colocar em risco esses mesmos direitos.

Será sugerida uma pesquisa no laboratório de informática⁵⁷ sobre os temas: férias, jornada de trabalho, tempo na empresa, descanso, remuneração, transporte, demissão, danos morais, renegociação, planos de cargos e salários, trabalho intermitente, trabalho remoto e trabalho parcial, contribuição sindical, terceirização, gravidez, banco de horas, rescisão contratual, multa e ações na justiça e trabalho aos domingos e feriados. Em seguida, anotações deverão ser realizadas em ficha apropriada. Os alunos serão orientados a escolher em torno de cinco a sete pontos para comparação de como os direitos estavam na CLT e como ficam as mudanças com as reformas, através do exemplo abaixo:

⁵⁷ Sugestões: <<https://examedaob.jusbrasil.com.br/noticias/477395550/reforma-trabalhista-e-aprovada-no-senado-confira-o-que-muda-na-lei>>.
<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-08/entenda-principais-mudancas-da-mp-da-liberdade-economica>>.
<<https://noticias.r7.com/economia/veja-o-que-muda-com-aprovacao-da-mp-da-liberdade-economica-14082019>>.

Figura 15 -

DEPOIS DA REFORMA TRABALHISTA	
COMO ERA	COMO FICOU
GRAVIDEZ Mulheres grávidas ou lactantes eram proibidas de trabalhar em lugares com condições insalubres. Não havia limite de tempo para avisar a empresa sobre a gravidez.	GRAVIDEZ É permitido o trabalho de mulheres grávidas em ambientes considerados insalubres, desde que a empresa apresente atestado médico que garanta que não há risco ao bebê nem à mãe. Mulheres demitidas têm até 30 dias para informar a empresa sobre a gravidez.
BANCO DE HORAS O excesso de horas em um dia de trabalho podia ser compensado em outro dia, desde que não excedesse, no período máximo de um ano, à soma das jornadas semanais de trabalho previstas. Há também um limite de 10 horas diárias.	BANCO DE HORAS O banco de horas pode ser pactuado por acordo individual escrito, desde que a compensação de jornada ocorra no período máximo de seis meses ou ainda no mesmo mês.

A ideia é que a análise comparativa possa usufruir de uma metodologia de história integrada, cujos conteúdos não são intercalados, mas possuem interdependência mesmo com recortes históricos diversos. O quadro abaixo serve de exemplo para aplicação da proposta:

Quadro 11-

	COMO ERA	COMO FICOU
FÉRIAS		
JORNADA		
TEMPO NA EMPRESA		
DESCANSO		
REMUNERAÇÃO		
TRANSPORTE		
DEMISSÃO		

Na quarta aula os alunos receberão orientações sobre como realizar uma entrevista narrativa, onde o maior objetivo é encorajar e estimular um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social, (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2013). Nesse caso, os direitos trabalhistas. Essas orientações se voltarão para explicar que numa entrevista narrativa não se segue um esquema simplista de pergunta-resposta⁵⁸ e o entrevistador deve proporcionar uma narração por parte do entrevistado, tendo uma influência mínima nos questionamentos.

⁵⁸ “No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2013, p. 95).

Abaixo, temos as fases principais da entrevista narrativa que deverão ser adaptadas a cada série e segmento da EJA:

Quadro 12 – Fases principais da entrevista narrativa.

FASES	REGRAS
PREPARAÇÃO	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. INICIAÇÃO	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. NARRAÇÃO CENTRAL	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização
3. FASE DE PERGUNTAS	Somente “que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para iminentes
4. FALA CONCLUSIVA	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente após a entrevista

Fonte: JOVCHELOVITCH; BAUER (2013, p. 97).

Mesmo se tratando de uma metodologia qualitativa, é possível extrair das narrações informações quantitativas sobre pessoas que afirmaram possuir ou não algum tipo de direito trabalhista, se estão ou não empregados, se já usufruíram de algum direito ou nunca tiveram acesso a nenhum, entre várias outras informações. Essas informações irão constar no painel a ser elaborado em seguida.

O último encontro será a criação dos painéis. Divididos em equipes, serão disponibilizados todos os materiais necessários (papel, hidrocor, lápis de cor, cola, tesoura etc.), além de todo material que foi apresentado e produzido nos encontros anteriores. Com isso em mãos, a proposta é produzir com muita criatividade um painel que conte a história dos estudos realizados sobre os direitos humanos na era Varguista, nas mudanças legais mais recentes, além dos trechos (sem a autoria) das entrevistas que os alunos julgarão mais pertinentes, juntamente com as análises. O objetivo é que os painéis engendrem histórias que serão apresentadas à comunidade escolar como culminância da oficina.

7. Síntese:

A educação de jovens e adultos está pautada em diversas legislações/diretrizes que estabelecem o cumprimento de um currículo. Assim, a História como componente curricular

nesse segmento propicia mais uma vez nessa oficina o cumprimento de um conteúdo obrigatório (Era Vargas) com uma temática percebida em falas de diversos alunos, a saber: a ausência e/ou o desconhecimento dos direitos trabalhistas.

Inserido na luta pelos direitos humanos, os direitos trabalhistas compõem um tema muito próximo e relevante para estudantes da EJA, pois se trata de um público que trabalha ou almeja trabalho e, portanto, identifica-se com a temática, tem saberes próprios sobre ela e acaba por criar expectativas de aprendizagem, mesmo não a conhecendo historicamente e legalmente.

Esse conhecimento será proporcionado através da aula-oficina com duas metodologias principais: a história integrada (como forma de análise comparativa), onde um dos objetivos

É mostrar que os acontecimentos históricos estão o tempo todo interligados e que a conectividade precisa e deve ser valorizada pelo professor. Um assunto não pode ser explicado sem o outro, o outro não tem sentido sem a explicação do anterior. Não se trata do velho esquema “causas e consequências”, nem mesmo precisar de um item para que o outro possa ser cronologicamente apresentado (MORAIS, 2015).

E a entrevista narrativa, que

Como a técnica de entrevista, a EN consiste em uma série de regras sobre: como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes; e como, uma vez começada a narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador. A história se desenvolve a partir de acontecimentos reais, um a expectativa do público e as manifestações formais dentro do ambiente (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2013, p. 96).

Apesar de ser um contato ainda inicial e superficial com a EN, esse tipo de metodologia nos interessa por sua especificidade quanto à narração e as etapas que serão realizadas: coleta das histórias, análise e posterior estabelecimento de critérios para escolha do que será exposto nos painéis.

8. Gestão do tempo:

- Para o primeiro momento de mostra do documentário e levantamento de ideias prévias serão necessárias duas hora/aula (80 minutos).
- O estudo das imagens estadonovistas e resolução do questionamento (40 minutos).
- Pesquisa na internet e preenchimento do quadro comparativo (80 minutos).
- Elaboração de entrevistas narrativas (40 minutos).
- Produção de painéis: duas horas aulas (80 minutos).

9. Avaliação:

Em todo o processo da aula-oficina as etapas serão avaliadas de forma processual, ou

seja, as respostas aos levantamentos prévios e a resolução do questionamento serão balizadores para os avanços quanto às instrumentalizações almejadas.

A avaliação das entrevistas narrativas será realizada através da análise das mesmas, desde a transcrição e seus detalhamentos, incluindo características paralinguísticas, tais como o tom da voz ou as pausas transcritas a fim de que se possa estudar a versão das histórias não apenas quanto ao seu conteúdo, mas também quanto a sua forma (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2013).

As entrevistas deverão ser reduzidas e separadas a partir de categorias temáticas e o resultado final constitui uma síntese pessoal resultante da interpretação das entrevistas, juntamente com as informações fornecidas pelos entrevistados sem identificação, devido à Lei Geral de Proteção de Dados⁵⁹.

O painel constitui uma narrativa de todo processo de aprendizado da aula-oficina e, por isso, será analisado também mediante as três categorias de constituição narrativa de sentido, empreendidos por Barca e Gago (2004): a compreensão fragmentada, compreensão restrita e compreensão global.

10. Referências

1. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: história / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998, 108p.
2. JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org). **Pesquisa Qualitativa em Texto, imagem e som**: um manual prático. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
3. MONDAINI, Marco. Direitos Humanos. In: PINSKY, Carla (org). **Novos temas nas aulas de História**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
4. MORAIS, Marcus Vinicius de. História Integrada. In: PINSKY, Carla (org). **Novos temas nas aulas de História**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

Aula Oficina 3: História, Gênero e Violências – EJA V

1. Instrumentalização a focalizar:

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversas;
- Caracterizar e distinguir relações sociais da cultura com a natureza em diferentes realidades históricas;

⁵⁹ De acordo com a Lei nº 13.709/2018, é a legislação brasileira que regula as atividades de tratamento de dados pessoais.

- Comparar as características da sexualidade em diferentes tempos históricos;
- Utilizar diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio para produzir, expressar e comunicar ideias;
- Respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano;
- Reconhecer como determinações culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas;
- Identificar e proteger-se de relacionamentos sexuais coercitivos ou exploradores.

2. Visão geral do tema da aula:

Gênero tem sido uma temática cada vez mais recorrente, desde os PCNs - Temas transversais com abordagem sobre orientação sexual até discussões curriculares mais recentes sobre a EJA, de modo que muitos historiadores vislumbraram a importância de tê-lo como tema gerador para aulas.

Alunos e alunas da EJA de forma recorrente demonstram interesse sobre sexualidade, uma vez que as turmas são formadas por adultos e em sua maioria por adolescentes, no processo que denominamos de juvenilização da EJA. Ao tratar sobre gênero e sexualidade, o que nos chama a atenção são as falas deturpadas, as informações incompletas e /ou errôneas, assim como o alto grau de violência presentes em algumas narrativas. Preconceitos de gênero, infecções sexualmente transmissíveis (ISTs), gravidez na adolescência, abuso sexual e homossexualidade são alguns dos diversos assuntos em sala de aula. Contudo, alunos e alunas debatem sobre si e sobre outrem sem qualquer indício mais científico e histórico.

É com essa preocupação que nos debruçamos sobre o tema, abordando-o como temática histórica através de análises de relações sociais, buscando romper com o preconceito e estereótipos, criando um ambiente favorável às dúvidas, inseguranças e questionamentos. O nosso recorte será sobre o gênero feminino, as mulheres e sua história de silenciamentos, sua luta por direitos, índices de violência e leis mais recentes. Tal recorte foi escolhido por conta da relevância sociocultural⁶⁰, isto é, conteúdos que correspondam às questões apresentadas pela sociedade no momento atual; nesse caso, a EJA da Escola Professor Antônio Alves Lopes.

⁶⁰ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>.

3. Principais conceitos e questões-orientadoras:

- Gênero
Origem da palavra a aplicação do vocábulo no cotidiano.
- Feminicídio
O que é, por que foi criado?
- Violência de gênero
Conceito, tipos e índices de violência de gênero no Brasil.
- Legislação: Lei Maria da Penha, lei do Feminicídio e lei da Importunação sexual.

4. Experiências de aprendizagem:

- Análise e interpretação de textos
- Análise e interpretação de imagens
- Utilização de dados comparativos em tempos históricos distintos
- Apresentação em grupos com a utilização de diversos gêneros (teatro, jornal, seminário, musical etc.)

5. 1º momento: levantamento de ideias prévias:

Após a apresentação da tirinha abaixo será questionado:

Figura 16 -



- Qual seria para o Cebolinha o verdadeiro lugar de uma menina?
- O que leva Cebolinha a pensar que as meninas são inferiores?
- E em nosso cotidiano, o que a sociedade indica ser o lugar do homem e da mulher?
- Quando essas diferenças podem ter começado?

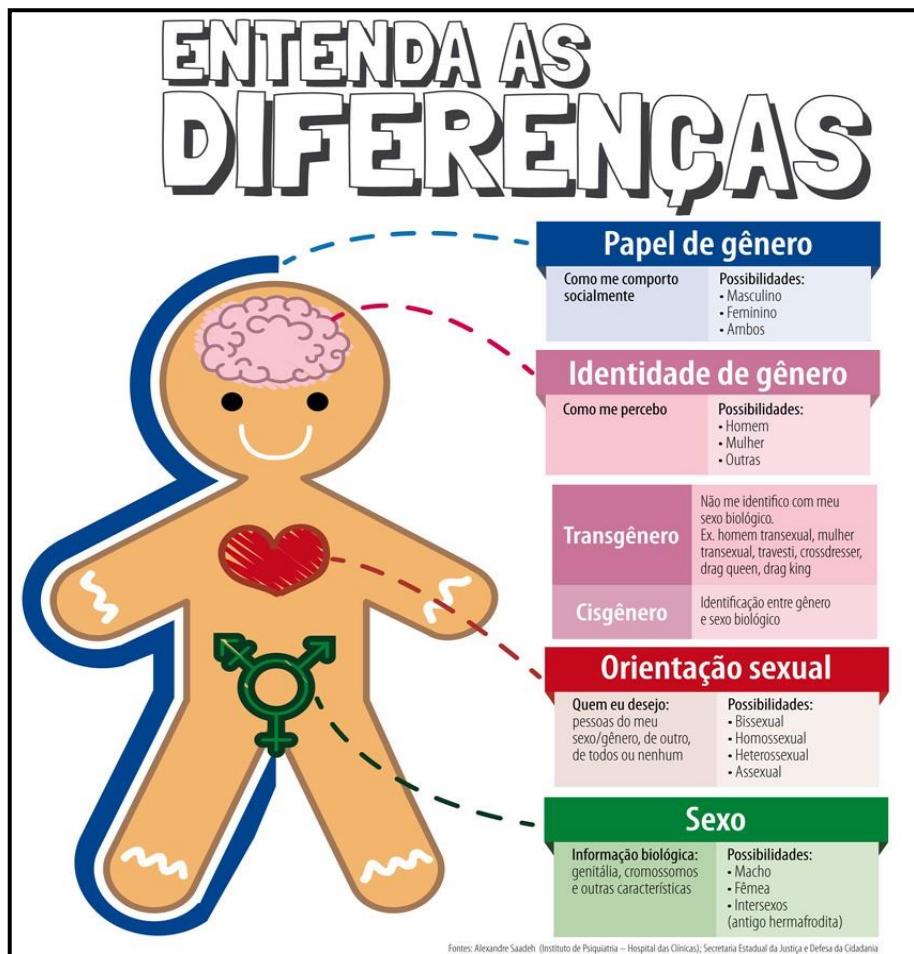
6. Desenvolvimento:

Na primeira aula da oficina, o levantamento dos conhecimentos prévios será realizado

com a apresentação da tirinha da turma da Mônica. Em seguida, os questionamentos deverão ser respondidos de forma espontânea para que essa “diferença” comece a ser refletida.

Posteriormente, haverá a exposição da imagem abaixo para que as definições que envolvem a temática da sexualidade fiquem esclarecidas. Com a imagem, será explicado o que são: papéis sexuais (ou de gênero), identidade de gênero, orientação sexual e o sexo biológico.

Figura 17 -



A intenção é que com essas informações seja realizada de forma intencional uma comparação com a tirinha da Mônica através do seguinte questionamento: com qual conceito a tirinha se relaciona? Ao obter como resposta os papéis de gênero, outra pergunta é realizada: então o que é gênero?

Na segunda aula serão entregues aos alunos, que serão divididos em pequenos grupos, textos⁶¹ curtos retirados do capítulo Gênero, de Carla Pinsky⁶² e algumas imagens sobre a sexualidade em diversos momentos históricos: Antiguidade clássica, Brasil império, Grande

⁶¹ Textos em anexo.

⁶² PINSKY, Carla (org). **Gênero**. Novos temas nas aulas de História. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

Guerra, Europa medieval, França do Antigo Regime, Revolução Americana e no Japão da Era Meiji. Eles deverão fazer as leituras e destacar os pontos que mais chamaram a atenção. Em seguida, deverão preencher a ficha abaixo. Para finalizar, os grupos irão explanar oralmente o que compreenderam dos textos, o que foi mais interessante neles e também a questão da ficha.

Gênero trata da construção social da diferença sexual. Quando adotamos a perspectiva de gênero, estamos pensando nas maneiras como as sociedades entendem, por exemplo, o que é “ser homem” e “ser mulher” (PINSKY, 2015).

Diante dessa afirmação, busque os papéis de gênero de cada período histórico presente nos textos, ou seja, quais eram os papéis esperados pelo que a sociedade considera “masculino e feminino”.

Na terceira aula, partindo da ideia dos papéis sociais ao longo da História da aula anterior, os alunos acabarão por perceber de forma orientada que as mulheres e seus papéis são sempre estereotipados. Eles fazem com que a mulher ocupe sempre um lugar hierarquicamente inferior e promovem, até hoje, desigualdades. Para melhor perceber essa afirmação, serão apresentados dez⁶³ fatos (a seguir) sobre a desigualdade de gênero no Brasil que virão acompanhados do questionamento: Que iniciativas ajudam a superar as desigualdades decorrentes da diferença sexual?

<p>Em 2017, o Brasil caiu 11 posições no ranking de Desigualdade Global de Gênero em comparação com o ano anterior, ficando em 90º lugar</p>	<p>Segundo pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 40% das entrevistadas disseram ter sido vítima de assédio, como comentários desrespeitosos ou cantadas na rua ou no trabalho</p>
<p>Cerca de 52% do eleitorado brasileiro é composto por mulheres, mas elas ocupam apenas 10% e 16%, respectivamente, das 513 cadeiras da Câmara dos Deputados e dos 81 assentos do Senado Federal</p>	<p>As mulheres ocupam apenas 37% dos cargos de direção e gerência. Nos comitês executivos de grandes empresas, elas são apenas 10%</p>
<p>Embora as mulheres representem 51,5% da população brasileira, elas somam apenas 43,8% da força de trabalho</p>	<p>Em 2016, 4,6 mil mulheres foram assassinadas no Brasil, uma média de 12 homicídios por dia, segundo o Atlas da Violência 2017</p>
<p>Enquanto os homens separam 10,5 horas semanais aos cuidados domésticos, as mulheres dedicam 18,1 horas a essas atividades</p>	<p>Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2015, as mulheres recebem, em média, 23,9% a menos que os homens</p>
<p>O Brasil registrou 49,5 mil estupros em 2016, uma média de 135 casos por dia, segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública</p>	<p>De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o nível de escolaridade da mulher é maior que o do homem em todas as etapas de estudo e em todas as faixas etárias</p>

⁶³ Extraído de: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/actualidades-vestibular/10-fatos-sobre-a-desigualdade-de-genero-no-brasil/>>.

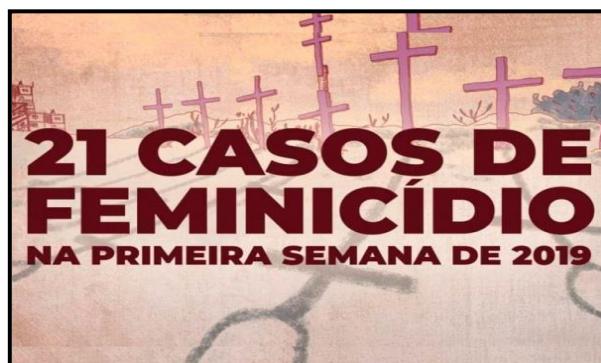
Na quarta aula o tema será violência. Ela se iniciará com a seguinte indagação: as diferenças sexuais, que são também históricas, contribuem para a violência de gênero, ou seja, a violência que, de acordo com a Organização das Nações Unidas, é um termo utilizado "para distinguir a violência comum daquela que se dirige a indivíduos ou grupos sobre a base de seu gênero"?

A explicação sobre violência de gênero, acompanhará os dados abaixo que serão exibidos aos alunos:

Figura 18 –



Figura 19 –



Infelizmente, todos já ouvimos nas mídias ou conhecemos uma história próxima de uma mulher que acabou sendo assassinada ou que houve a tentativa de assassinato. Afinal, o que é feminicídio e por que essa lei foi criada? Para buscar essa resposta, a orientação será uma pesquisa inicial sobre Direitos Sexuais e Reprodutivos⁶⁴ e legislação brasileira sobre

⁶⁴ Os DS são os direitos que garantem que toda e qualquer pessoa pode viver sua vida sexual com prazer e livre de discriminação. Incluem o direito:
De viver a sexualidade sem medo, vergonha, culpa, falsas crenças e outros impedimentos à livre expressão dos desejos;
Direito de viver a sua sexualidade independente do estado civil, idade ou condição física;

direitos sexuais. Ela acontecerá no laboratório de informática da escola.

Ao realizar a busca, inúmeros direitos serão encontrados, os quais foram conquistados e estarão voltados para as mulheres. Eis que logo se verificará que os estudos de gênero são consequências das lutas por direitos das mulheres e que os direitos sexuais são mais um capítulo na conquista dos direitos humanos.

Os alunos irão se deparar com a Lei nº 11.340, de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha (2006); com a Lei nº 13.104, de março de 2015, conhecida como Lei do Feminicídio; e, mais recentemente com a Lei nº 13.718, de setembro de 2018, a Lei da importunação sexual. Estes receberão um bloco para fazer as anotações mais importantes das leis encontradas. As imagens abaixo, serão exploradas após a pesquisa.

Figura 20 –



Figura 21 –



A escolher o/a parceiro/a sexual sem discriminação, e com liberdade e autonomia para expressar sua orientação sexual se assim desejar;

De viver a sexualidade livre de violência, discriminação e coerção; e com o respeito pleno pela independência corporal do/a outro/a;

Praticar a sexualidade independentemente de penetração;

A insistir sobre a prática do sexo seguro para prevenir uma gravidez não planejada e as doenças sexualmente transmissíveis, incluindo o HIV-Aids;

À saúde sexual, o qual exige o acesso a todo tipo de informação, educação e a serviços confidenciais de alta qualidade sobre sexualidade e saúde sexual (SOS CORPO - Gênero e Cidadania).

Figura 22 –

Na quinta aula será entregue aos alunos uma reportagem do jornal *El País*. Ela traz histórias de feminicidas e agressores confessos, que fazem parte do projeto *Sentinela* no Espírito Santo, iniciativa que já se espalha em várias penitenciárias pelo Brasil e que busca tratar o agressor para evitar casos de reincidência.

A iniciativa busca discutir com os próprios algozes das mulheres — doze presos da unidade enquadrados nas leis Maria da Penha e de Feminicídio — questões como feminismo, machismo, assédio e violência utilizando como ferramentas o diálogo e a linguagem audiovisual. Os participantes não ganham nenhum benefício por participar do projeto, como remissão de pena ou algo do tipo.⁶⁵

Abaixo, temos a capa da reportagem do *El País*:

Figura 23 –

⁶⁵Disponível

[em:
<https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/16/politica/1565961105_327484.html?%3Fssm=FB_BR_CM&hootPostID=45b5632af54a1b0feefadb7b33e034ca&fbclid=IwAR0HJ3SmYcRU5RKdVOvjpEAjlz3tiv0PbykbZ7dx6o45GFUsLGYYUCEhSY4>.](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/16/politica/1565961105_327484.html?%3Fssm=FB_BR_CM&hootPostID=45b5632af54a1b0feefadb7b33e034ca&fbclid=IwAR0HJ3SmYcRU5RKdVOvjpEAjlz3tiv0PbykbZ7dx6o45GFUsLGYYUCEhSY4>)

Estudos recentes já comprovam que projetos como esse, mesmo tendo um número pequeno de participantes, já representam uma diminuição na reincidência de violência contra a mulher, assim como o ensino sobre masculinidade já no Ensino Fundamental tem contribuído para uma mudança de concepção e comportamento sobre atitudes violentas, assédio e violência sexual.

As aulas incluem quatro sessões de uma hora que exploram a normalização, a difusão e a natureza nociva dos pressupostos papéis de gênero. Os meninos envolvidos no programa aprenderam sobre empatia, relacionamentos saudáveis, violência baseada em gênero e receberam treinamento para saber como reagir ao presenciarem agressões físicas⁶⁶ (REVISTA GALILEU, 2019).

As questões orientadoras dessa etapa serão:

- Após a explanação, quais são as causas mais relevantes para a criação das leis promulgadas recentemente no Brasil?
- Em que se assemelham e em que se diferem as situações passadas e as situações presentes quanto a situação do gênero feminino?
- Ações como a da reportagem do El País, mostram ser possível resolver, em parte, a situação presente?

O último momento é a culminância da oficina. Após todos os estudos, os alunos, em grupos, serão convidados a apresentar o que foi estudado e aprendido a partir de diversos gêneros. Poderão ser escolhidos seminários, apresentação de jornal, programa de TV, musical, apresentação teatral, entre outros.

Para isso, irão elaborar um roteiro de apresentação e estará à disposição dos grupos todo material apresentado e também produzido por eles desde do início da oficina. Poderão se caracterizar e montar um ambiente condizente com a apresentação. Serão apresentados os critérios avaliativos e tudo que será exigido como parte obrigatória de qualquer apresentação, independente do gênero. O maior objetivo é que a apresentação seja realizada para outras turmas da escola para a promoção de uma reflexão sobre a temática.

7. Síntese:

A inserção de novos temas nas aulas de História, como já foi mencionado, torna-se

⁶⁶Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2019/06/aulas-sobre-masculinidade-diminuem-indices-de-violencia-contra-mulher.html?fbclid=IwAR0uCILcJo4-JPkKEDC6AVpp7FHuh0mhOkz43rgUWVleLUsUG-hoXCqbwzM>>.

cada vez mais frequente e utilizar-se de temas que trazem sentido para determinados alunos e alunas é ainda melhor porque, ao se identificar e reconhecer-se nas aulas, o protagonismo que as aulas-oficinas devem proporcionar aos alunos é alçado a uma concretude maior.

Falar de gênero e violência em turmas de EJA faz todo sentido, pois na escola Antônio Alves Lopes, em especial, as narrativas de alunos e alunas demonstram de forma contundente as vivências relacionadas ao tema. O termo gênero, por sua vez, faz referência a uma construção cultural: é uma forma de enfatizar o caráter social e, portanto, histórico, das concepções baseadas nas percepções sexuais (PINSKY, 2015).

Foi pensando nessa construção histórica e cultural e nas implicâncias no presente, como os exemplos da legislação brasileira e de situações passadas, que essa aula-oficina foi planejada. A sua organização tem como objetivo refletir sobre papéis sexuais, relações sociais e desdobramentos para a violência devido a uma história e cultura baseadas na diferença desigual entre os sexos.

8. Gestão do tempo:

- Para o primeiro momento de levantamento de ideias prévias e respostas às questões norteadoras, bem como apresentação do boneco de gênero, serão necessárias duas horas/aulas (80 minutos).
- Estudo dos textos e preenchimento da ficha – duas horas/aulas (80 minutos).
- Terceiro momento: apresentação de fatos sobre violência de gênero no Brasil e resolução do questionamento: uma hora/aula (40 minutos).
- Quarto momento: estudo sobre violência de gênero, apresentação de índices e pesquisa sobre direitos reprodutivos serão duas horas/aulas (80 minutos)
- Quinto momento: leitura da reportagem do El País e discussão das questões: duas horas/aulas (80 minutos).
- Sexto momento: culminância da oficina através de diversos gêneros: duas horas/aulas (80 minutos).

9. Avaliação

Como em todas as aulas-oficinas, o mais importante é o processo de aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências. Por isso, as etapas são tão importantes quanto a culminância. Em cada etapa, exige-se um registro que servirá de apoio

para a elaboração da apresentação final para os alunos, que também servirá de análise para o professor no acompanhamento de aquisição do conhecimento histórico.

A forma de expressão escolhida pelos grupos para narrar todo o processo de aprendizado é o ápice de todo processo da aula-oficina, é o seu produto. Critérios como conteúdo apresentado, diversidade de linguagens, interesse individual, envolvimento e cooperação na execução de tarefas em grupo corroboram para a análise da instrumentalização almejada. Além disso, nela deve haver o reconhecimento da presença de elementos do passado no presente e a projeção da realidade numa dimensão histórica, através do reconhecimento de mudanças e permanências sobre as questões de gênero e de violência.

10. Referências

1. ALTAMANN, Helena. **Sobre a educação sexual como um problema escolar**. Rio de Janeiro. Unicamp, 2003.
2. COELHO, Eugênia. **Sexualidade: O que têm a dizer alunos e professores**. FAPEMAT. Cuiabá-Mato Grosso, 2006.
3. CORRÊA, Sonia; ÁVILA, Maria Betânia. Direitos Sexuais e Reprodutivos. Pauta Global e Percursos Brasileiros, In: Elza Berquó (org.), **Sexo & Vida: Panorama da Saúde Reprodutiva no Brasil**, Campinas, ed. Unicamp, 2003, p. 58.
4. LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
5. PINSKY, Carla (org). **Gênero**. Novos temas nas aulas de História. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
6. NARVAZ, Martha G.; SANT'ANNA, Sita Maria L.; TESSELER, Fani A. **Gênero e Educação de Jovens e Adultos: a histórica exclusão das mulheres do saber-poder**. 2013. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/917/905> Acesso: 10/07/2019.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUAIS SUJEITOS? QUAIS CURRÍCULOS? QUAIS HISTÓRIAS?

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”

Paulo Freire

A Educação de Jovens e adultos, como afirmamos anteriormente, foi um momento de enorme reflexão para o ensinar e o aprender História. A convivência quase que diária com histórias de vida, demandas sociais, vitórias e fragilidades, relatos de subalternidades, carências e aprofundamento das vulnerabilidades que vão desde a evasão escolar, passando por gestações na adolescência, experimentação precoce de drogas, estigma da moradia em região periférica, falta de oportunidade de trabalho formal e renda, além da crescente violência, não puderam ficar indiferentes nas aulas de História.

Com os estudos do mestrado essas inquietações foram se aprofundando de tal forma que fizemos da Escola Antônio Alves Lopes e dos alunos e alunas da EJA nosso objeto de estudo e análise e, concomitante a isso, iniciou-se as leituras sobre a EJA e sua história por entender que era necessário ter uma compreensão de como as políticas públicas se voltavam para esse segmento com o intuito de comparar quais avanços e retrocessos ocorreram em cada mudança governamental.

A leitura desses dados nos mostrou que, no Brasil, o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi consequência do processo de democratização na transição dos anos 1980 e 1990, após 20 anos de ditadura militar, que produziu em 1988 uma Constituição avançada na garantia dos direitos sociais. Como em outras partes do mundo, a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado (HADDAD; DI PIERRO, 2015).

Por isso que mesmo com diversos planos, programas, legislações e diretrizes o desmonte de políticas sociais gerados pelos avanços de políticas neoliberais no país aprofundou vulnerabilidades, principalmente com o aumento da violência e da negação do direito à educação à EJA e da insuficiência de políticas de permanência, pois, mesmo essa se fazendo presente em diversas agendas políticas e sendo reconhecida como direito desde a

Constituição de 1988 até Lei de Diretrizes e Bases de 1996, não foi suficiente para alcançar as metas. A exemplo, como as metas estabelecidas do Plano Nacional de Educação 2001-2010, que fixou metas ousadas, porém não detalhou meios para atingi-las e nem previu mecanismos de responsabilização no caso do descumprimento, o que contribuiu para que o Plano fosse pouco efetivo (HADDAD; DI PIERRO, 2015).

A EJA recebeu um novo impulso no segundo mandato do Presidente Lula quando foi incluída, embora em posição secundária em relação às demais etapas e modalidades, nas políticas estruturantes do sistema de educação básica, que passaram a ser organizadas em torno ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dentre as 28 diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, pelo qual os Estados e Municípios aderem ao PDE, consta apenas a manutenção de um programa de alfabetização de jovens e adultos, trato este que sequer é monitorado. Os estudantes da EJA não foram incluídos nos sistemas de aferição de desempenho instituídos pelo Inep para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), fazendo com que os resultados de aprendizagem na modalidade estejam fora do campo de atenção dos gestores e da opinião pública. O Inep, porém, transpôs as resistências à centralização da certificação, via exames, e voltou a realizar o Encceja em 2005 e, a partir de 2009, inseriu a certificação dos jovens e adultos entre as múltiplas funções desempenhadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (CATELLI JR.; SERRAO, 2014 apud HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 208).

Observamos durante a pesquisa que o orçamento destinado a EJA também é sempre inferior às demais modalidades, por exemplo, o teto de gastos não pode exceder 15% do total do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação), o que converge de forma paradoxal com a emenda constitucional n. 59 de 2009, que

Modificou a redação do Artigo n. 208 da Constituição para tornar obrigatória a Educação Básica desde a Pré-Escola até o Ensino Médio, “[...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]”, estendendo também aos educandos o acesso universal ao material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Ampliou-se, assim, o direito dos jovens e adultos ao Ensino Médio e aos programas suplementares a ele associados, obrigando compatibilizar a legislação infraconstitucional a essas determinações, o que foi realizado pela Lei n. 12.796/2013, que modificou a LDBEN (HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 209).

A projeção, com essa alteração, era de um aumento significativo não só de pessoas alfabetizadas, mas também de ofertas de aprendizagem devido à ampliação de diretrizes que promoviam educação em penitenciárias, para populações quilombolas e ribeirinhas. No entanto, a expectativa não foi alcançada e os resultados são frustrantes. As taxas de alfabetização da população brasileira com 15 anos ou mais avançaram apenas três pontos percentuais entre 2004 a 2013, de 88,5% para 91,5% (HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 210)

e os dados entre a população de alunos idosos e adultos⁶⁷ demonstram uma queda acentuada no número de matrículas⁶⁸. Todos esses dados e análises se faziam presentes nas turmas de EJA da Escola Antônio Alves Lopes. A enorme diferença, é que ali não eram dados visualizados por números estatísticos; eram pessoas reais, jovens, adultos, homens e mulheres que buscavam a escola noturna para se qualificar para um trabalho ou porque o diurno já não os queria ou ainda para “recuperar o tempo perdido”.

Reconhecendo as buscas individuais desses alunos, duas circunstâncias não puderam ficar invisibilidades. Primeiro, a constatação de que, com os passar dos anos, cada vez mais a EJA estava composta de jovens. A leitura sobre juvenilização, até então um conceito desconhecido, foi enriquecedora. Isso porque, mesmo sentindo empiricamente os desafios do ensinar para jovens, um estudo profundo sobre esse “fenômeno” nos fez reconhecer a necessidade de compreensão do mundo que os jovens vivem, suas culturas, suas trajetórias e as representações sociais que esses jovens “atrasados” tem socialmente. Ainda,

[...] para além da dimensão quantitativa expressa pela presença cada vez mais significativa desses jovens, parece haver certo ar de perplexidade – e, em alguns casos, de incômodo revelado – frente a sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização. Ou se pensarmos nos termos da reflexão de Pierre Bourdieu, jovens oriundos de famílias com baixo “capital cultural” e que experimentaram acidentadas trajetórias que os afastaram do “tempo certo” da escolarização (CARRANO, 2007, p. 1).

Foi propício encontrar e utilizar a nomenclatura “relação compreensiva” utilizada por Carrano. Uma vez que a distância entre a pesquisa, o pesquisador e os pesquisados era muito tênue, houve um conforto ao pensar que guardando as devidas proporções entre uma situação de pesquisa sob a direção de um(a) pesquisador(a) e um processo de ensino aprendizagem conduzido pelo um(a) educador(a) é possível dizer que estamos diante de um mesmo campo de interação simbólica. Campo, esse, capaz de produzir (re) conhecimentos e proximidades, mas também distâncias e estranhamentos entre sujeitos situados em distintos lugares sociais; pesquisadores e pesquisados, professores e alunos (CARRANO, 2007).

⁶⁷ “Os indicadores de escolaridade da população adulta também evidenciam progresso lento, mantendo larga distância dos direitos assegurados em lei: o número médio de anos de estudos dos brasileiros com mais de 25 anos de idade evoluiu de 6,4 em 2004 para 7,7 em 2013, mantendo-se as profundas desigualdades entre os grupos de renda, idade, raça, domicílio rural e urbano e região geográfica” (IBGE, 2014 apud HADDAD; DI PIERRO, 2015, p. 210).

⁶⁸ Outro indicador que coloca em xeque as políticas em curso é a dramática redução das matrículas na EJA registradas no Censo Escolar que, somadas as de ensino fundamental e médio, minguaram de 4.985.338 em 2007 para 3.772.670 em 2013, um recuo de 24,3% em apenas seis anos (BRASIL, 2014).

Dessa forma, a relação compreensiva se estabeleceu de forma que, buscando primeiro o conhecimento sobre a vida e o entorno dos alunos e alunas, pudéssemos analisá-los e caracterizá-los em seus espaços sociais para posteriormente pensar em escolarização, currículos e metodologias. Essa busca nos levou à segunda circunstância, pois revelou de forma explícita e assustadora diversas situações vulnerabilizantes, características de territórios violentados e periféricos.

Compreender a vulnerabilidade social é pressuposto para avaliar o alcance das políticas sociais. Assim, definir vulnerabilidade social é mais do que um exercício intelectual; objetiva compreender os desafios e tensões que se colocam para as políticas sociais, no sentido de se efetivar na perspectiva proativa, preventiva e protetiva (MONTEIRO, 2011), que foi desde sempre o desejo pessoal para com os alunos e alunas através do Ensino de História. Perceber-se vulnerável, reconhecer invisibilidades, buscar referências históricas e reivindicar direitos foi um objetivo planejado desde o início dos estudos, porque

Em relação aos discursos hegemônicos, Coimbra (2001) ressalta o surgimento de um sentimento de incompetência de grupos considerados vulneráveis, que seria reforçado pelos saberes dominantes. Esses saberes chegam às classes subalternizadas como algo totalmente fora de seu mundo, de seu alcance: desconhecem como foram produzidos e para que servem. Com isso, são convencidos de que todos aqueles que não possuem informações competentes e científicas não podem expressar suas opiniões, já que estão longe da verdade e, portanto, se encontram efetivamente excluídos. Isso pode corroborar para a acomodação de populações tidas como excluídas, inibindo possíveis desejos e a possibilidade de lutar pelos seus direitos (GUARESCHI et al., 2007, p. 24).

A educação negada no tempo certo e demonstrações explícitas de vulnerabilidades nos remeteram inevitavelmente ao currículo. Não foi uma proposta analisar no nosso trabalho as diversas teorias do currículo, porque já estávamos imbuídos de uma proposta que alcançasse um currículo diferenciado, crítico, que atendesse às demandas específicas da Escola Antônio Alves Lopes e que, de forma evidente, não continuasse a ocultar e invisibilizar os estudantes da EJA. Já pensávamos que precisamos, como professores, estar atentos e conscientes das mudanças – percebermos as “inadequações” do nosso fazer em face do movimento de transformação da nossa disciplina e do nosso tempo (GASPARELLO, 2012).

Assim, o caminho escolhido através das pesquisas e das escutas em sala de aula foi o das aulas de História abordarem a Educação em Direitos Humanos como parte integrante e recorrente do currículo de História da EJA. Educação em Direitos Humanos só pode acontecer se levar em conta uma série de fatores, dentre os quais o espaço de aprendizagem (que não se limita à sala de aula), o saber histórico, a experiência acumulada, a possibilidade

de fazer escolhas e de tomar atitudes e o espaço para reflexão e ação críticas. Tudo isso, ao mesmo tempo, de forma sistemática e multidimensional (MOOC, 2018).

Encontramos na Educação em Direitos Humanos uma perspectiva de o aluno ‘saber-se’, como diz Arroyo (2013, p. 262). Saberem-se ocultados é uma forma de saber-se. Se o seu ocultamento e interiorização foi e continua uma forma de tratá-los, como desocultar e mostrar esses perversos processos de ocultamento e interiorização? Com os próprios educandos se pode pesquisar se suas histórias, se seus rostos aparecem ou não nos currículos e no material didático. Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, quando uma comunidade adquire conhecimento sobre seus direitos e, principalmente, sobre como agir para assegurar que sejam exercidos (e para reparar danos a eles), esta comunidade está empoderada. Trata-se, portanto, de educar para a liberdade e com liberdade. Nas palavras de Carbonari (2015, p. 37)

Aprende-se a ser humano, aprende-se a ser livre, aprende-se a ser sujeito, vivendo de forma humanizada, livre e como sujeito em processos dialógicos que se fazem construção de luta daqueles e daquelas que historicamente não foram ouvidos e cujos direitos não foram realizados, tendo sido, em razão disso, transformados em vítimas de violações, de oprimidos.

A educação é um dos requisitos fundamentais para que os sujeitos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito de todo ser humano e condição necessária para usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática.

É válido ressaltar que nos preocupamos com os conteúdos exigidos no segmento para garantir o acesso de conhecimentos formais que serão necessários para as séries seguintes e ampliamos os saberes trazidos das vivências dos educandos dando a esses um destaque que não existia no currículo formal, engrandecendo e enriquecendo o currículo de História e, consequentemente, propiciando a esses alunos se reconhecerem como sujeitos de direitos. A EJA e seus jovens – adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos, não só à escola, ao conhecimento, à cultura, mas da negação mais radical do reconhecimento como humanos, como sujeitos de direitos (ARROYO, 2016).

Assim como metodologicamente buscamos renovar as aulas com aulas-oficinas, esta não foi uma maneira de “inventar” uma forma para dar aula, mas de alterar experiências de aprendizagem que já se mostravam eficazes em outros segmentos. Era necessário e foi essa a proposta nas turmas da EJA: alterar o currículo, tornando-o mais próximo da cultura juvenil que tínhamos e propor um método que permitisse uma construção de um pensamento crítico e o desenvolvimento de uma consciência histórica. Para isso, o material desenvolvido no curso

de Direitos Humanos do MOOC diz que, para atuar com Educação em Direitos Humanos, é importante

Conhecer o que foi escrito sobre o assunto no maior número possível de áreas: filosofia, sociologia, pesquisas, etc., tanto no Brasil quanto no exterior. O tema “Direitos Humanos” é debatido e atualizado a cada minuto! Participar das discussões, debater, apresentar propostas que estejam baseadas em leituras de documentos importantes (marcos normativos e legislações). Manter a mente aberta para o novo e para o aprendizado. E ter em mente que o que sabemos, hoje, é apenas o ponto de partida para tudo que podemos aprender.

Exercitar a dúvida: perguntar, refletir, reciclar o próprio conhecimento no diálogo com a experiência do outro. E entender que não há apenas uma resposta para cada pergunta. Trabalhar, permanentemente, pela promoção dos Direitos Humanos em todos os cenários: família, escola, comunidade.

Por isso as temáticas das aulas-oficinas foram pensadas a partir de três temas: direitos humanos, direitos trabalhistas e gênero e violência com enfoque para os direitos femininos. A escolha desses temas foi uma resposta a diálogos, questionários e discussões promovidas na sala. Esses exemplos mostram a importância da reflexão histórica para a vida prática. A relação entre o conteúdo histórico estudado, as fontes utilizadas para justificativa dos posicionamentos, as propostas de orientação e os aspectos identitários constituídos revelam aspectos importantes referentes à construção da consciência histórica na contemporaneidade (ALVES, 2013).

Diante de tantas negações de direitos, optamos por estudar aqueles que seriam incidentes na vida dos educandos da nossa EJA. As oficinas foram planejadas de acordo com o Parecer CNE/CEB 07/10. Ele nos diz que

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve se-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam (PARECER CNE/CEB, 2010).

A educação histórica e a didática da História nos acompanharam nessa proposta de aulas-oficinas para EJA. A oficina, como qualquer ação pedagógica, pressupõe planejamento, mas é na execução que ela assume características diferenciadas das abordagens centradas no professor e no conhecimento racional, apenas. O planejamento prévio se caracteriza por ser flexível, ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus

contextos reais de trabalho. No andamento das etapas, busca-se uma aprendizagem do conhecimento histórico dinâmico, articulado com as vivências, práticas e até mesmo necessidades que façam sentido em suas experiências escolares ou não.

Ainda que a pesquisa de campo didática-histórica possa ser realizada no cotidiano escolar, ela não é estritamente uma pesquisa educacional, pois suas conclusões não se restringem a esse contexto. A pesquisa de campo didático-histórica pode ser realizada no cotidiano escolar, mas não é apenas sobre o cotidiano escolar, pois suas conclusões sempre dizem respeito à cultura e à consciência históricas, que se expressam para além dele (CARDOSO, 2008, p. 163).

Na abordagem da Educação histórica há ênfase na aprendizagem, seus princípios, tipologias e metodologias. Há a possibilidade de um ensino de História com discussão de várias perspectivas, há uma busca de elementos para a compreensão da consciência histórica, especialmente a dos jovens. Isso posto, buscamos nas aulas-oficinas fomentar aquisição de saberes, tais como:

- Saber ler diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material);
- Saber selecionar fontes para confirmação ou refutação de hipóteses;
- Saber entender o nós (identidade) e os outros (alteridade) em diferentes tempos e espaços;
- Saber levantar novas hipóteses de investigação (GERMINARI, 2011, p. 59).

Avalia-se esses desenvolvimentos através das narrativas exigidas processualmente nas oficinas. Elas têm a função de permitir saber como os jovens da nossa EJA elaboram e reelaboram o conhecimento histórico, de modo que a partir de suas explicações narradas o currículo pode ser alterado.

Tais estudos, conduzidos numa lógica de perceber padrões explicativos dos jovens numa perspectiva de maior ou menor grau de elaboração histórica (modelo de progressão conceptual) revelam uma diversidade de níveis que vão desde ideais incoerentes, fragmentas, ou coerentes mas centradas apenas na descrição da “estória”, até um nível explicativo – por vezes restrito, se focalizado em um ou dois factores ou apresentado como simples listagem, outras vezes mais elaborado, quando é visível uma narrativa coerente, descriptiva, explicativa (CAINELLI; SCHMIDT, 2011, p. 28).

E apesar de parecer uma proposta que não diria solitária pois já existem trabalhos e colegas realizando-as, mas escassa de ensino para EJA principalmente porque não vislumbramos espaço para esse segmento nas mais novas políticas educacionais e curriculares como a BNCC. A EJA, mais uma vez, não tem o mesmo tratamento que é dado a outras modalidades de ensino da educação básica, tendo ficado claro que a BNCC se preocupa com os parâmetros orientadores da educação nacional desde o ingresso na creche até o final do Ensino Médio, sem que a EJA tenha a sua especificidade ressaltada. Pois, mesmo sendo uma

base comum a preocupação com o currículo básico deve respeitar e se adequar a esse público específico, o que não o torna exclusivo, mas respeita sua diversidade.

Compreendendo que os estudantes da EJA são sujeitos e, como tal, procuram uma escolarização que lhes foi negada ou retardada por situações, muitas vezes, independentes da sua vontade, e que já possuem uma trajetória de vida que somente enriqueceria a educação nacional se a eles fossem dados os espaços necessários e verdadeiramente democráticos para participarem da BNCC, acrescendo a ela os seus saberes (ARAUJO et al., 2017, p. 235).

Se analisarmos o componente curricular História na BNCC veremos também que temas como a aprendizagem de conceitos e procedimentos relacionados a uma epistemologia própria do conhecimento histórico, assim como os efeitos sociais da aprendizagem histórica, passaram longe das discussões (SOUZA, 2018), compreendendo uma série de competências utilitaristas – o que promove, segundo Souza, a preparação dos indivíduos para a vivência social sem um aprofundamento da ideia de formação humana.

O que fica explícito é que essas definições abordam os conceitos do fazer historiográfico como competências a serem adquiridas pelos alunos, tornando-os mais aptos a “narrar” o passado. Consideramos que essa abordagem distancia-se do que definimos aqui como aprendizagem histórica, pois o que os estudos da Educação Histórica abordam é um conjunto de conceitos relacionados à natureza do conhecimento histórico, para além de concepções elementares sobre operações metodológicas de investigação histórica. Ademais, a ideia de narrativa presente na BNCC define-se como uma forma de representação das constatações extraídas de uma determinada investigação histórica, e não tem relação com o que Rüsen chama de “competência narrativa”, pois está ausente a dimensão de conexão temporal da narrativa, passado-presente-futuro, na constituição das identidades e na orientação da práxis (SOUZA, 2018, p. 85).

Partimos e seguiremos com o mesmo princípio da proposta curricular no nosso município (SEDUC, 2019), que diz que estudantes e professores são capazes de aprender e de pensar historicamente e a professora e o professor de História e/ou que a ensina têm um papel central nesta tarefa, tendo na construção curricular um lugar privilegiado de sua (auto) formação continuada, abrindo espaços para um ensino plural e democrático e uma aprendizagem histórico-crítica permeados de reflexões sobre subalternidade, desigualdades e vulnerabilidades, bem como de liberdade, empoderamento e sonhos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6, mai- dez, pp. 25-36, 1997. In: TEIXEIRA, Emarianne Campanha. **Resiliência e vulnerabilidade social:** uma perspectiva para a educação sociocomunitária da adolescência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- ABRAMO, H. W.; FREIRAS, M. V.; SPOSITO, M. P. (Orgs.). **Juventude em debate.** São Paulo: Cortez, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Novos passos na Educação de jovens e Adultos? In: Silva, Ainda Maria; Costa, Graça dos Santos; Lima, Isabel M^a Sampaio Oliveira. **Diálogos sobre Educação em Direitos Humanos e a formação de jovens e adultos.** Salvador: EDUFBA, 2016.
- ALVES, José Augusto Lindgren. Direitos humanos: o significado político da Conferência de Viena. **Lua Nova**, n. 32, São Paulo, abr., 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n32/a09n32.pdf>
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>>. Acesso em: 20 de mar. 2018.
- BARCA, Isabel. **Educação Histórica: uma nova área de investigação?** VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, Londrina: Atrito Art, 2005, pp.15-25.
- _____. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In BARCA, Isabel (org.) **Para uma educação histórica com qualidade:** Atas da Quarta jornada de Educação Histórica. Braga: Uminho, 2004, pp.131-144.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. **Usos da narrativa em história.** 2004, pp.29-39.
- BARON, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luís, Fernando Educ. Real. **A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade:** uma contribuição à didática da história, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez., 2012.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011, p. 189.
- _____. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos:** Alunos e Alunas da EJA. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 19.
- _____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5^a a 8^a série: introdução. Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148p.

_____. **Parecer CNE n º 11/2000 CEB.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. Porque os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, pp.17-32, 2006.

CARBONARI, Paulo César. **Direitos humanos:** sugestões pedagógicas. Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier, 2010, 68p.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista REVEJA** (UFMG), on-line, 2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf>.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R. **Cultivando vida, desarmando violências:** experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogs, BID, 2001.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; PINHEIRO, L. C. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina:** desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Caderno de Pesquisa.** [online], n.116, pp.143-176, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200007>>. Acesso em:

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, pp. 264-278, inverno, 2010.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. **Espaço Plural**, ano X, n. 20, set., pp.149-154, 2009.

Coleção: **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos.** Alunos e alunas da EJA. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

COSTA, Alexandre. **Educação Rural.** 2015. Disponível em: <<http://www.rhportal.com.br/artigos-rh/educao-rural/>>. Acesso em:

COSTA, Dania. M. V.; COSTA, Deane Monteiro Vieira. **O guia de leitura (LER):** Concepções de homem, Educação e alfabetização na campanha de alfabetização de adolescentes e adultos (1947-1950). In: II Congresso Brasileiro de Alfabetização. Associação Brasileira de Alfabetização, Recife/PE, 2015, pp. 01-12.

COSTA, Dania. M. V. **A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e o seu Guia de Leitura (LER):** concepções de homem, educação e alfabetização nos anos 40. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/612.doc>>. Acesso em:

COSTA, Gilda de Araújo. A campanha nacional de alfabetização de adolescentes e adultos de 1947. **Revista Pró-Discente**, v. 1, n. 1, Vitória, Programa de Pós-Graduação em Educação, pp. 5-14, ago., 1995.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega a escola. In: **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Juarez Dayrell, Paulo Carrano; Carla Linhares Maia (organizadores). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, pp. 101-133.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Texto apresentado no Simpósio Internacional “Ciutat.edu: nuevos retos, nuevos compromisos”, Barcelona, out., 2006.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. **Jóvenes Revista de Estudios sobre Juventud**, México, ano 9, n. 22, pp. 296-313, jan/jun, 2005.

Declaração de Hamburgo Sobre Educação de Adultos. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), jul., 1997.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Viena, pp. 14-25, jun., 1993.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos:** entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte. (Dissertação de Mestrado em Educação). Belo Horizonte: PUC/MG, 2004.

Feira de Santana. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Educação de Feira de Santana - História: Diálogos em construção...** Volume 06. Feira de Santana: SEDUC, 2019. 130 p.

FERRARI, Márcio. **Paulo Freire, o mentor da educação para a consciência.** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>. 2008>. Acesso em:

FONSECA, Thaís Nivia de Lima e. **História e ensino de História.** 3 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. Construindo um no currículo de História. In: NIKITIUK, Sônia L. **Repensando e ensino de História**, SP: Cortez, 2012.

GERMINARI, Geyso D. Educação Histórica: a Constituição de um Campo de Pesquisa. **Revista HISTEDBR**, on line, Campinas, n. 42, pp. 54-70, 2011.

GUARESCHI, Neuza M. F. et al. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa trabalho educativo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, pp. 20-30, 2007.

GUIMARÃES, Tatiane Carvalho Peçanha et al. A narrativa no ensino de História: um olhar sobre a aprendizagem. Círculo fluminense de estudos filológicos linguísticos. **Revista Philologus**, Ano 22, n. 66, Supl.: Anais da XI JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2016.

HADDAD, Sérgio. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2207.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do Terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, v. 35, n. 96, pp. 197-217, maio-ago, 2015.

JESUS FILHO, José Caetano de. Pobreza urbana em Feira de Santana: uma análise multidimensional / 2017. 132 f.: il. Orientador: Rossine Cerqueira da Cruz. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial, 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: Bauer, Martin W.; Gaskell, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa em texto, imagem e som: um manual prático**. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Lei n. 4.529, de 25 de novembro de 2004 (2004, 25 de novembro).

Lei n. 8.609, de 13 de julho de 1990 (1990, 13 de julho).

LEON, O. D. (2009). Uma revisão das categorias de adolescência e juventude. In M. T. C. Guimarães & S. M. G. Sousa (Orgs.), Juventude e contemporaneidade: Desafios e permanências. (pp.47-76). Goiânia: Editora UFG Cânone Editorial.

LOUREIRO, Carlos Frederico B., FRANCO, Jussara Botelho. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. In: VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”. **A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil**. Ribeirão Preto, set., 2011. Disponível em: <<http://brasil.campusvirtualsp.org/sites/default/files/CirculonaEduAmbient.pdf>>. Acesso em:

Módulo 1. O que são direitos humanos – Conceitos e categorias para uma compreensão dos direitos humanos Ambiente Virtual de Aprendizagem. MOOC, 2018. Disponível em: <<https://mooc.evg.gov.br/mod/book/tol/print/index.php?id=66758>>.

MONDAINI, Marco. Direitos Humanos. In: Pinsky, Carla (org). **Novos temas nas aulas de História**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 17, n. 2, pp. 29-40, jul.-dez., 2011.

MORAIS, Marcus Vinicius de. História Integrada. In: Pinsky, Carla (org). **Novos temas nas aulas de História**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. As políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. In: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (Orgs). **Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, P. C.; CARVALHO, P. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, v. 17, n. 37, pp. 219-230, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PAVIANI. Neires Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 02, mai./ago., 2009.

PEREIRA, S. E. F. N. **Redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2009, 320 f.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos: Desafios da Ordem Internacional Contemporânea. **Caderno de Direito Constitucional**, 2006. Disponível em: <http://www.academia.edu/23860430/direitos_humanos_desafios_da_ordem_internacional_nocontexto_cultural_e_socioeconômico_1>.

Plano de ação. **Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf>.

Revista de História da Biblioteca nacional, ano 9, n. 104, mai., 2014.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coordenação e texto final). **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. 3 ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. [Vários autores]. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostaacurricular.pdf>>. Acesso em:

RODRIGUES, Zwinglio. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Considerações Históricas e legislativas**. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/historicoelegislativo/index.php?pagina=02011>>.

RUMMERTL, Sonia Maria. VENTURALL, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil:** a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.

RÜSEN, Jorn. Conscientização Histórica frente a pós modernidade: a História na era da “nova transparência. **Revista História, questões e debates.** Curitiba: Departamento de História, UFPR, ano 12, n. 20-21, 1997.

_____. Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história: Depoimento [1,2,28 de Março via e-mail] Entrevista concedida a [Marília Gago]. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, pp. 159- 170, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino, Londrina**, v.15, pp. 09-22, ago., 2009.

_____.; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** São Paulo: Scipione, 2004.

_____. **História do Ensino de História no Brasil:** Uma proposta de periodização. Edição. Universidade Federal do Paraná, Brasil, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245>>. Acesso em: 02/008/2018.

SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira. **Alfabetização, política e religião:** o caso da cruzada de ação básica cristã (1965-70). Disponível: <www.anped.org.br/reunioes/25/afonsocelsoscocugliat02.rtf>. Acesso em: 09 jan. 2018.

SILVA, Ainda Maria; COSTA, Graça dos Santos. Educação de Jovens e Adultos como direito Humano o papel do currículo. In: Dantas, Tânia R.; Amorin, Antônio; Leite, Gildeci de Oliveira (Org). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em Educação de Jovens e Adultos.** SSA: EDUFBA, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade;** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed., 7 reimpr., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOARES, A. C. D. S. **O diurno na Educação de jovens e adultos:** quem são esses sujeitos? (Mestrado em Educação). Universidade do Rio de Janeiro, 2013, 131f.

SOUZA, Éder Cristiano de. Que formação histórica queremos? Debates atuais sobre aprendizagem histórica e lacunas da BNCC. **REH.** Ano V, v. 5, n. 10, jul./dez., 2018.

TEIXEIRA, Emarianne Campanha. **Resiliência e vulnerabilidade social:** uma perspectiva para a educação sociocomunitária da adolescência. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil:** revendo alguns marcos históricos. Disponível em: <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>. 2001>.

ANEXOS

ANEXO I – IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (UFMG/2015)⁶⁹

AUTOR	TIPO DE PRODUÇÃO	TÍTULO
Elison Antonio Paim	Apresentação Oral	Fazer-se professor de história na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis – SC
Joana Vieira Borges	Apresentação Oral	“Santa Afro Catarina” na Educação de Jovens e Adultos: trabalhando a presença dos africanos e afrodescendentes em Florianópolis
Fabiana Rodrigues	Apresentação Oral	Educação prisional e o ensino de história: uma relação a construir

⁶⁹ GD: Ensino de história e educação de jovens e adultos: o currículo crítico e emancipatório como possibilidade de atuação docente. Coordenação: Alessandra Nicodemos Oliveira Silva (UFRJ) e Paulo Gomes Coutinho (PEJA/SME-RJ).

ANEXO II - EduCAPES⁷⁰

AUTOR/ ANO	TIPO DE PRODUÇÃO	TÍTULO
Amendola, Orlando 2016	Dissertação	Ensino-Aprendizagem De História Na Educação De Jovens E Adultos: Uma Proposta Didática
Marcolin, Samuel Pereira 2017	Dissertação	Escritas De Si: Memórias E Narrativas Históricas De Estudantes Da EJA Florianópolis
Santos, Carina Dos 2017	Dissertação	A Educação Das Relações Étnicas- Raciais E O Ensino De História Na Educação De Jovens E Adultos Da Rede Municipal De Florianópolis (2010 – 2015)
Barbosa, Eliane 2016	Dissertação	O Uso Do Filme No Ensino E Aprendizagem De História Na Educação De Jovens E Adultos - Eja Em Araguaína-To
Adan, Maurício José 2016	Dissertação	Pedagogia Histórico Crítica e Educação Histórica: Contribuições Para O Ensino De História Nas Etapas 7,8 E 9 Do Eja

⁷⁰ Descritores utilizados: Educação de Jovens e Adultos/ Ensino de História. Com acesso em 15/01/18 foram encontrados 689 registros, dos quais apenas cinco trabalhos correspondiam ao Ensino de História na EJA.

ANEXO III - Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES – 2001 a 2017⁷¹

AUTOR	TIPO DE PRODUÇÃO	TÍTULO
Adolfo Eugenio Ferreira Baptista 2016	Dissertação	Caixa De História Local E A Construção Da Identidade Dos Alunos Da Educação De Jovens E Adultos.
Wilian Junior Bonete 2013	Dissertação	Ensino De História, Consciência Histórica A A Educação De Jovens E Adultos
Haracemiv, Sonia Maria Chaves. 2002	Tese	O Professor E O Programa De Eja De Curitiba: Repensando O Que É Afirmado, Negado E Sugerido'
Rial, Adriana Cristina Pires 2007	Dissertação	Avaliação Da Aprendizagem Na Educação De Jovens E Adultos (Eja): Práticas Correntes No Ensino Médio, Em História
Nogino, Silvia Braga. 2007	Dissertação	Identidade Cultural E Ensino De História Em Educação De Jovens E Adultos
Bernardes, Adriana Auxiliadora Martins 2001	Dissertação	Nos Fios Da História: Contextos, Saberes E Práticas De Alfabetizadoras De Jovens E Adultos
Santos, Carina Santiago Dos. 2016	Dissertação	A Educação Das Relações Étnico-Raciais E O Ensino De História Na Educação De Jovens E Adultos Da Rede Municipal De Florianópolis (2010 –2015)
Rinaldi, Ana Maria Maciel. 2016	Dissertação	Ensino De História Na Educação De Jovens E Adultos: Uma Contribuição Para A Formação Da Cidadania
Junior, Reinaldo Vicentini. 2002	Dissertação	O Filme Como Elemento Sensibilizador Na Educação De Jovens E Adultos. Mediado Pelo Professor De História
Pinto, Maria Lídia De Moraes. 2012	Dissertação	Eu Conto, Tu Contas... Histórias Para Quem Tem História – Contribuições Para A Aprendizagem Na EJA'

⁷¹ Descritores utilizados: Educação de Jovens e Adultos/ Ensino de História. Com acesso em 28/01/18 foram encontrados 696.169 registros para dissertações, dos quais apenas nove trabalhos correspondiam ao Ensino de História na EJA e 228.231, dos quais apenas um trabalho correspondia ao Ensino de História na EJA.

ANEXO IV - XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino 2016
Descriptor: Educação de Jovens e Adultos

AUTOR	TIPO DE PRODUÇÃO	TÍTULO
Roberta Avoglio Alves Oliveira	Pôster	Desafios Do Professor Orientador Educacional Frente Ao Processo De Juvenilização Na Educação De Jovens E Adultos: Análise No Município De Duque De Caxias
Marcela Paula De Mendonça	Pôster	Diálogo Entre A Questão Étnico-Racial Negra E A Educação De Jovens E Adultos: Reflexões A Partir Da Prática Da Orientação Educacional
Breno Trajano De Almeida	Pôster	Políticas Públicas De Educação Do Campo Para Os Jovens E Adultos: Um Olhar Sobre O Estado De São Paulo
Hayne Schuab Gonçalves	Pôster	Relações De Gênero Nos Livros Didáticos De Educação De Jovens E Adultos
Mayara Carvalho Martins	Pôster	O Estado Do Conhecimento Das Pesquisas Sobre A Avaliação Na Educação De Jovens E Adultos.
Joana Darc De Vasconcelos Neves	Artigo Completo	Constituição Da Identidade Docente Na Educação De Jovens E Adultos
Cristiano Guimarães De Assis, Julio Cesar Gomes Da Costa, Rosa Malena De Araújo Carvalho	Artigo Completo	Corpo, Saúde E Gênero Na Educação De Jovens E Adultos (Eja)
Joana Darc De Vasconcelos Neves	Artigo Completo	Constituição Da Identidade Docente Na Educação De Jovens E Adultos

Descriptor: Educação de Jovens e Adultos/ Ensino História

AUTOR	TIPO DE PRODUÇÃO	TÍTULO
Izabel Cristina Feijó De Andrade,	Artigo Completo	Histórias De Vida Orais: Propósito De Homens E Mulheres da EJA No Desenvolvimento Pessoal E Profissional
Wanderlea Pereira Damásio Maurício	Artigo Completo	Práticas E Representações De Ensino De História De Professores Do Fundamental I Com As Camadas Empobrecidas
Arthur Vianna Ferreira Michelle Viviane Godinho Correa	Artigo Completo	Ensino-Aprendizagem De História e Relações Étnico-Raciais: O Racismo Em Sala De Aula

ANEXO V – Textos utilizados na Aula oficina 3: HISTÓRIA, GÊNERO E VIOLÊNCIAS

No Japão Meiji, quando o governo procurou contrabalançar a tendência à modernização com o reforço de valores orientais, o comportamento das famílias da aristocracia e dos samurais tornou-se o modelo para toda a sociedade, como símbolos que refletiriam plenamente a “alma japonesa”. Assim, as japonesas abraçariam os valores de mulheres que há muitos séculos viviam longe do trabalho com a terra ou o comércio, dedicando-se às artes e mantendo a pele clara longe dos efeitos do sol. (A mulher do povo jamais conseguiria se igualar a elas, mas o ideal agora estava em seu horizonte.) Dessa época até o fim da Segunda Guerra, em 1945, as mulheres foram incentivadas a gerar filhos em nome do progresso da nação que se formava e como contribuição às forças armadas. A média de filhos por família, nesse período, chegava a cinco.¹²

O modelo republicano de mulher que surge nos Estados Unidos depois da Revolução Americana é o da “mãe” que, embora não se imiscua nos assuntos públicos (em 1808, o direito de voto é reservado ao sexo masculino) e dedique-se de corpo e alma à família, é chamada a formar os novos cidadãos americanos, os “filhos da nação”, que “prezam a liberdade”. As atividades domésticas das mulheres adquirem, a partir de então, um caráter cívico e seu papel social passa a ter uma nova dimensão: a de “velar pela construção do país em termos de virtude e moral”.¹⁵

Na segunda metade do século XIX, no Brasil, o modelo dominante de mulher como a boa mãe e a esposa devotada, exclusivamente dedicada à família, serviu para reforçar as diferenças sociais posto que só poderia ser seguido dentro da esfera da família nuclear burguesa. Esse modelo excluía, portanto, um grande número de mulheres – as escravas e as pobres – consideradas “não-mulheres” ou “menos mulheres” que as senhoras burguesas.

Na França do Antigo Regime, a autoridade do rei sobre seus súditos é assemelhada à autoridade do pai sobre seus filhos, ambas consideradas como naturais e inquestionáveis, sendo que o rei, o “pai”, só deve prestar contas a Deus, pois o poder que exerce aparece como incontestável e seus interesses, como a síntese dos interesses da “família”, o povo francês, da qual é o chefe.

Um olhar sobre a Primeira Guerra Mundial, por exemplo, pode tratar da história da virilidade, da linguagem da guerra e seus símbolos cheios de “referências sexuais”, dos movimentos pacifistas (integrados especialmente por mulheres durante e logo depois do conflito) e a condução da guerra (uma forma de confronto direto entre grupos de homens), das suas consequências entre as populações civis (desmantelamento de famílias, desequilíbrio demográfico no que diz respeito à razão de sexo, aumento da prostituição e do número de órfãos).⁸

Em inúmeras guerras ao longo da história, soldados adotam a prática de violentar as mulheres dos inimigos. Esse gesto, além de servir aos prazeres sexuais masculinos, tem a função de enfatizar a “virilidade” e a potência dos combatentes, humilhar e aterrorizar os opositores. No recente conflito entre bósnios, sérvios e croatas (1992-1995), o estupro foi sistematicamente usado como instrumento de guerra (inúmeras mulheres bósnias foram violentadas por soldados sérvios). As consequências mais sensíveis foram a degradação física e moral das vítimas, traumas diversos, difusão de doenças venéreas e nascimentos indesejados. Nesse caso específico, em contraste com outras épocas, a prática foi rapidamente denunciada e criticada por organismos internacionais – uma coalizão de feministas e ativistas dos direitos humanos obteve a condenação internacional de toda e qualquer violência baseada em gênero (*gender-based violence*) e a designação de “crime de guerra” para práticas de estupro em conflitos armados.⁹

⁸ Na Antigüidade clássica, por exemplo, a idéia de “ser homem” era, em alguns aspectos, bastante diferente do que na cultura ocidental moderna. As relações sexuais entre um homem adulto e um jovem (geralmente inferior na hierarquia social) eram freqüentes e bem aceitas na civilização greco-romana: o mais velho era visto como sexualmente ativo e mestre do mais novo, que, por sua vez, deveria ser condescendente e passivo durante essa fase da vida. A atração sexual de um homem por um rapaz não excluía necessariamente sua atração por mulheres: as duas coisas eram consideradas legítimas. A falta de barba e de muitos pêlos no corpo tornava o jovem objeto passível da atenção e do assédio de homens mais velhos. Porém, quando atingia certa idade em que já era considerado adulto, não era apropriado que tivesse amantes masculinos adultos como ele (sexo entre homens da mesma faixa etária era visto como algo escandaloso). Sem a dignidade conferida a um “homem”, aos rapazes cabiam os mesmos adjetivos que diferenciavam as mulheres e os eunucos dos “homens verdadeiros”: fracos, passivos, subservientes. Normalmente, era proibido a um homem ter relações sexuais com outro homem livre, mas um marido trásido podia legalmente defender sua honra estuprando o amante

de sua mulher. Nesse caso, como no anterior, sua masculinidade não era posta em dúvida. A classificação de gênero aparecia entrecortada por outros diferenciais de *status*: condição social, cidadania, faixa etária. Além da polaridade “homem”/ “mulher”, essa sociedade era marcada por outras classificações como, por exemplo, “homem”/ “não-homem” ou “não totalmente homem”.

Na Idade Média, o ato homossexual (sodoma) era condenado como um pecado contra a natureza, passível de ser punido com violência.¹⁰