



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

LUCÉLIA SILVA DE SALES FRANÇA

**ENSINO DE HISTÓRIA E LETRAMENTO NA EJA: costurando o conceito de
trabalho com estudantes-operários do pólo das confecções do Agreste**

Recife

2019

LUCÉLIA SILVA DE SALES FRANÇA

ENSINO DE HISTÓRIA E LETRAMENTO NA EJA: costurando o conceito de trabalho com estudantes-operários do pólo das confecções do Agreste

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eleta de Carvalho Freire

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

F814e França, Lucélia Silva de Sales.
Ensino de História e letramento na EJA : costurando o conceito de trabalho com
estudantes-operários do pólo das confecções do Agreste / Lucélia Silva de Sales
França. – 2019.
123 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eleta de Carvalho Freire.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2019.
Inclui referências e apêndices.

1. História – Estudo e ensino. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Aprendizagem.
4. Letramento. 5. Trabalho. I. Freire, Eleta de Carvalho (Orientadora). Título.

907 CDD (22. ed.) UFPE (BCFCH2019-233)

LUCÉLIA SILVA DE SALES FRANÇA

ENSINO DE HISTÓRIA E LETRAMENTO NA EJA: costurando o conceito de trabalho com estudantes-operários do pólo das confecções do Agreste

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada em 25/01/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eleta de Carvalho Freire (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Thereza Didier de Moraes (Examinadora interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (Examinadora externa)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Quero iniciar a demonstração pública da minha gratidão por essa conquista pelos elementos sagrados que chamo por muitos nomes e que me fizeram ser quem sou e puseram em minha caminhada as coisas tal como elas foram e são: o universo, o cosmo, deus e as energias e seres de luz e amor infinitos que me guiam e são hoje tão perceptíveis na minha vida. Obrigada.

Gratidão à minha família por tudo que representam para mim: pessoas que, nas suas batalhas pessoais por sobrevivência e crescimento, me acolheram, me ensinaram, me amaram e se fizeram presentes nas minhas próprias batalhas, sendo sempre uma referência de segurança e compreensão. Somos uma família de sete mulheres e um homem, que hoje já se frutificaram em muitos outros pequeninos homens e mulheres. Que sorte termos tido a oportunidade de conviver e aprender juntos nessa vida!

Aprender, e também ensinar, são, inclusive, elementos muito presentes nesta minha configuração familiar. As turmas de primário da minha mãe nos proviam não só do sustento, mas da voz potente e firme da professora-mãe que era usada a cada birra infantil ou molecagem adolescente. Já a voz do pai soava macia, talvez pela presença menos presente, ou porque sua curta experiência como professor Lucilo, lá pelas bandas de Taquaritinga do Norte, há muito tempo, não lhe deixaram as marcas da firmeza que a vida da professora-mãe exigiu.

Além deles, minha irmã Lúcia Helena também enveredou por estes tortuosos e prazerosos caminhos da educação. E me ensinou. E me inspirou. E me fez ser quem sou. Foi para ser como ela, que falava do seu curso de História com paixão, que trilhei o caminho profissional que sigo até hoje. A essa moça, assim como às minhas quatro outras irmãs, eu sou toda gratidão e amor. Cada uma, assim como seus filhos e filhas a quem aprendi a amar sem medida, têm no meu coração uma morada cheia de respeito e carinho.

À minha Clarice, a palavra gratidão nem cabe. O que eu sinto não consigo sequer nomear. O privilégio de ser sua mãe me faz querer ser uma pessoa cada vez melhor para guiar os seus passos nessa caminhada que – ainda bem – se misturou à minha. Cursar este Mestrado, tendo iniciado quando eu ainda era uma puérpera, foi uma experiência que se misturou aos meus primeiros passos na maternagem.

Guardarei com ternura as lembranças das dores e delícias de ser mestranda-mãe, com todo o pacote de luta e resistência que está incluso nessa condição. Reconhecendo a importância das redes de apoio materno, aproveito para fazer um agradecimento especial a Maria Cláudia, por sua disponibilidade para, entre outras coisas, viajar a Recife ajudando com Clarice quando eu tinha aulas. Obrigada!

Ao pai da minha filha agradeço todo o suporte ao longo do curso. Agradeço ainda a oportunidade do reencontro comigo mesma após a separação dos nossos caminhos. A conquista deste título é também um produto desta minha nova fase e do seu apoio ainda presente.

Minha gratidão a Eleta, minha orientadora, é do tamanho da sua grandeza. Grande profissional, grande ser humano, grande mulher. Encontrei na sua pessoa as orientações mais carinhosas e as melhores materializações dos sentimentos de empatia e compreensão, que foram, sem dúvida, essenciais para que eu conseguisse concluir esta caminhada tão difícil. Muito obrigada! Estendo este agradecimento também às professoras Thereza, Lúcia e Tatiana, as generosas componentes da minha banca que foram de grande ajuda pelas valiosas contribuições.

Meus colegas de curso são um capítulo a parte. Jamais esquecerei aquele dia de aula em que tudo deu errado e, estando eu firme na decisão de trancar o curso, recebi incontáveis mensagens que não me deixaram esmorecer, me incentivaram e acabaram por me convencer a continuar a luta. Eu gostaria que vocês conseguissem mensurar um pouquinho da gratidão e da emoção que sinto ao escrever estas palavras. Obrigada.

Quero deixar registrada também minha admiração e gratidão a todos os professores do curso que, com seus textos, problematizações e trocas de experiências, me proporcionaram desconstruir e reconstruir a professora que estava aqui, soterrada em jornadas extenuantes, cadernetas, cansaço e desmotivação. Aos demais funcionários do curso, agradeço o atendimento sempre cuidadoso.

Não posso deixar de agradecer a todos que fazem a EREM Gil Rodrigues: aos meus companheiros de trabalho e luta, por terem colaborado com minha pesquisa e torcido pelo meu sucesso, e aos estudantes por serem a minha inspiração diária na busca pela construção de uma docência que honre o poder que há na partilha de saberes, apesar de tudo e por causa de tudo.

RESUMO

O presente estudo tem como tema o encontro entre o ensino de História e as práticas de letramento envolvidas no processo de ensinar e aprender sobre o mundo do trabalho. Adentrando na especificidade da pesquisa, nosso objetivo foi compreender a relação entre as práticas de letramento de estudantes do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos e suas aprendizagens sobre o conceito de trabalho e o mundo do trabalho em aulas de História. Para isso, realizamos uma pesquisa da modalidade participante, cuja metodologia foi coletar e analisar, através de um questionário, dados referentes à concepção dos estudantes com relação às aulas de História, às suas práticas de letramento e à sua relação com o trabalho, para, posteriormente, elaborar uma sequência didática com o tema “Historicidade do conceito de trabalho”. A questão que orientou o estudo foi: qual a relação entre as práticas de letramento de estudantes do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos e suas aprendizagens sobre o conceito de trabalho e o mundo do trabalho? Na busca por respostas, nosso referencial teórico incluiu categorias como história local, trabalho, Educação de Jovens e Adultos e letramento, pensadas a partir dos escritos de Ciampi (2007), Gonçalves (2007), Samuel (1990), Braverman (1974), Marx (2001), Frigotto (2005), Harvey (1993), Kleiman (1998), Soares (1999), Arroyo (2017), entre outros. A análise dos dados revelou a necessidade de um trabalho pedagógico que priorizasse a problematização dos conceitos relacionados ao mundo do trabalho, haja vista a maioria da turma ser formada por operários do polo de confecções do Agreste de PE, e a criação de possibilidades diversas de letramento por meio da aprendizagem desse conteúdo histórico trabalhado. Dessa forma, foi elaborada uma sequência didática com estes objetivos para ser apresentada como produto final desta pesquisa e ser disponibilizada como proposição didática para outros professores.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação de Jovens e Adultos. Saberes e práticas no espaço escolar. Letramento. Mundos do trabalho.

ABSTRACT

The present study has as its theme the encounter between the teaching of History and the literacy practices involved in the process of teaching and learning about the world of work. In order to understand the specificity of the research, our objective was to understand the relationship between the literacy practices of high school students of Youth and Adults Education and their learning about the concept of work and the world of work in History classes. To do this, we conducted a research of the participant modality, whose methodology was to collect and analyze, through a questionnaire, data regarding the students' conception regarding History classes, their literacy practices and their relationship with work, later, to elaborate a didactic sequence with the theme "Historicity of the concept of work". The question that guided the study was: what is the relationship between the literacy practices of high school students in youth and adult education and their learning about the concept of work and the world of work? In the search for answers, our theoretical framework included categories such as local history, work, Youth and Adult Education and literacy, thought from the writings of Ciampi (2007), Gonçalves (2007), Samuel (1990), Braverman (1974) Marx (2001), Frigotto (2005), Harvey (1993), Kleiman (1998), Soares (1999), Arroyo (2017), among others. The analysis of the data revealed the need for a pedagogical work that prioritized the problematization of the concepts related to the world of work, since the majority of the class was formed by textile workers in the Agreste of PE, and the creation of different possibilities of literacy by learning of this historical content. Thus, a didactic sequence was developed with these objectives to be presented as the final product of this research and be made available as a didactic proposal for other teachers.

Keywords: Teaching History. Youth and Adult Education. Knowledge and practices in the school space. Literacy. Worlds of work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Distribuição dos estudantes da turma por idade	59
Gráfico 2 -	Distribuição dos estudantes da turma por sexo	60
Gráfico 3 -	Perspectivas de futuro dos estudantes	65
Gráfico 4 -	Atividades que podem ser consideradas trabalho pelos estudantes	67
Gráfico 5 -	Situação atual dos estudantes no mercado de trabalho	68
Gráfico 6 -	Perspectivas dos estudantes para o futuro da indústria de confeções	71
Gráfico 7 -	Concepções gerais dos estudantes sobre a indústria de confeções e suas condições e relações de trabalho	72
Gráfico 8 -	Justificativas dos estudantes que afirmaram gostar de História	77
Gráfico 9 -	Justificativas dos estudantes que afirmaram gostar de ler	81
Gráfico 10 -	Principais canais de informação utilizados pelos estudantes	83
Quadro 1 -	Razão das dificuldades de leitura	84

LISTA DE SIGLAS

ABC	Cruzada de Ação Básica Cristã
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPUH	Associação Nacional de História
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPJ	Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SD	Sequência Didática
SDP	Sequência Didática Problematicadora
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI	Serviço Social da Indústria
SIEPE	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
UHF	Utilization Historical Framing (Estrutura Histórica Utilizável)
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA	24
2.1	Conceitos e ideias sobre o trabalho e o mundo do trabalho	24
2.1.1	Educar trabalhadores em tempos de crise	32
2.2	Educação de Jovens e Adultos e Letramento	37
2.2.1	Uma abordagem social sobre o letramento na escola	44
2.3	Uma breve consideração sobre letramento histórico	48
2.4	Revisitando o ensino de História e dialogando com a História Local..	53
3	EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO E ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	59
3.1	Evasão escolar, volta aos estudos e trabalho: intersecções	60
3.2	Significados do trabalho para os estudantes da EJA	66
3.3	Concepções dos estudantes sobre ensino de História e letramento ..	76
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	89
	APÊNDICE A - Questionário aplicado com estudantes da EJA.....	95
	APÊNDICE B - Sequência Didática	100

1 INTRODUÇÃO

- A construção do objeto de pesquisa

O desenho desta proposta de investigação começou a ser rascunhado há algum tempo e é fruto de variadas inquietações, experiências e reflexões que minha prática docente trouxe ao longo de anos. Uma destas experiências foi o trabalho como docente do componente curricular de Língua Portuguesa para turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, num período em que tive oportunidade de somar à minha licenciatura em História, já concluída, uma breve experiência enquanto graduanda do curso de licenciatura em Letras pela Universidade de Pernambuco. O estudo sistemático de outra área do conhecimento acabou sendo, por motivos pessoais e profissionais, interrompido. O gosto pelo ensino das Linguagens, bem como o interesse por possíveis intercâmbios com o ensino de História, não. Esta pesquisa busca, de certo modo, atender a este anseio.

Além deste interesse pessoal, a prática docente também me levou a perceber como eram grandes as dificuldades de leitura e escrita da maioria dos estudantes aos quais venho lecionando História, a área do conhecimento da qual posso falar enquanto profissional formada e com certo grau de experiência, e que é, de fato, meu objeto de estudo. Trata-se de uma disciplina na qual a leitura e a escrita são componentes fundamentais da aula, aparecendo em diversos momentos, além de ocuparem papel de destaque nos instrumentos avaliativos. Assim sendo, como ensinar e aprender história neste contexto de dificuldade na leitura e escrita?

As conversas na sala dos professores e nas reuniões pedagógicas, além das trocas de experiências com docentes de outras redes de ensino começaram a mostrar que essa pouca afinidade dos estudantes no manejo das práticas escolarizadas de leitura e escrita era comum, e nos mais variados componentes curriculares, incluindo, por exemplo, a área das exatas, em que colegas com frequência se queixam de que os estudantes “não sabem interpretar os problemas”.

Os dados estatísticos confirmam o que a experiência docente sinaliza: segundo dados da Prova Brasil 2013, apenas 40,5% dos estudantes do 5º ano e apenas 24% dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental estavam acima do nível considerado adequado em língua portuguesa, e, no ensino médio, somente 21,5% dos estudantes do 3º ano. (SOARES, 2017.) Ou seja, as dificuldades de

leitura e escrita que percebemos nos nossos estudantes são apenas parte de um problema de amplitude maior.

Ao refletir sobre esta amplitude do problema, minha prática como educadora novamente levanta questionamentos: e se compararmos as dificuldades nas práticas escolarizadas de letramento de estudantes do ensino regular com estudantes da educação de jovens e adultos (EJA)? As dificuldades seriam semelhantes? A lacuna no tempo de estudos teria aprofundado as dificuldades? Ou o contato com práticas de letramento não escolarizadas e experiências extraescolares teria contribuído para que o retorno à escola fosse mais confortável do ponto de vista do desenvolvimento da leitura e escrita?

Esta é uma comparação complexa e, apesar de me interessar, sobretudo porque divido as atenções de minha prática como docente do ensino regular e também da educação de jovens e adultos, não constitui o objetivo deste trabalho. Aqui o foco será a EJA e suas práticas de letramento nas aulas de história e esta opção também é repleta de significado.

A escola onde leciono e que serviu de campo para esta pesquisa é a Escola Estadual de Referência em Ensino Médio Gil Rodrigues, situada na cidade de Vertentes¹. Fundada em 1966, tornou-se, em 2008, uma escola do Programa de Educação Integral, e conta atualmente com treze turmas de ensino médio integral e três turmas noturnas de correção de fluxo, na modalidade de EJA e programa Travessia. Ao longo dos dez anos de vigência do Programa Integral na escola, o ensino médio regular deixou de ser ofertado e o ensino noturno vem reduzindo sua oferta de turmas, num movimento que vai de encontro ao direito básico à educação, posto que o município possui apenas esta escola de ensino médio e um grande número de estudantes envolvidos em atividades laborais ligadas à tradição têxtil da cidade e que apresentam demandas educacionais mais diversificadas. O anseio por políticas públicas que atendam a estas demandas foi uma razão para a escolha da modalidade da educação de jovens e adultos como protagonista desta pesquisa.

Assim, os sujeitos escolhidos para esta investigação carregam a particularidade de serem, em sua maioria, trabalhadores e trabalhadoras do

¹ Vertentes é um município Pernambucano, situado a 187 km de Recife. Compreende uma área de aproximadamente 196 km² e conta com uma população de 19.976 habitantes, de acordo com dados do IBGE de 2015. (<http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-vertentes.html>).

chamado Polo das confecções do Agreste de Pernambuco², que tem como cidade âncora Santa Cruz do Capibaribe, próxima a Vertentes. Trata-se de um nicho da economia que tem movimentado a região e modificado de maneira muito particular aspectos econômicos e sociais dos municípios envolvidos.

Se analisarmos alguns dados a respeito do polo de confecções do Agreste pernambucano, confirmaremos e ampliaremos algumas destas ideias. Segundo um estudo publicado em 2013 pelo Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) de Pernambuco, por exemplo, o polo de confecções do Agreste pernambucano é o segundo maior do país e gera 100 mil empregos diretos.

Na cidade de Santa Cruz do Capibaribe funciona o maior shopping atacadista de confecções da América Latina e as cidades circunvizinhas movimentam sua economia gravitando em torno dessa grande movimentação das feiras semanais. O mesmo estudo aponta que três dos municípios do polo – Santa Cruz do Capibaribe, Caruaru e Toritama – estão entre as onze melhores posições no ranking de cidades do Estado com menor índice de pobreza, ficando atrás apenas de cidades da Região Metropolitana do Recife (SEBRAE, 2013.).

Entretanto, dados do mesmo estudo mostram que, enquanto em Recife a taxa de analfabetismo, no período analisado (2012), é de 7%, em nenhuma das cidades do polo a taxa é menor que 15%. As matrículas no Ensino Médio também estão abaixo da maioria daquelas das cidades da Região Metropolitana do Recife. Quanto à relação formalidade/informalidade, os dados do SEBRAE assustam: 80% das unidades produtivas do polo são informais. O estudo também aponta como características ainda muito presentes a baixa qualificação da mão de obra e a baixa remuneração (SEBRAE, 2013.).

As estatísticas mostram um nicho da economia de grande expressão, com possibilidades de expansão, mas ainda muito marcado pela informalidade, precariedade e condições de trabalho longe das desejáveis. Em Vertentes, observamos uma forte presença do trabalho infantil e da evasão escolar justificada pela entrada de crianças e adolescentes nesse ramo do mercado de trabalho.

São pessoas que, pelos mais diversos motivos, mas, sobretudo, pela sua

² Termo criado em 2002, num estudo do Sebrae sobre o conjunto das atividades produtivas relacionadas ao setor têxtil que vinham se desenvolvendo na região, em substituição à expressão “Polo da Sulanca”. Fazem parte do polo as cidades de Agrestina, Brejo da Madre de Deus, Caruaru, Cupira, Riacho das Almas, Santa Cruz do Capibaribe, Surubim, Taquaritinga do Norte, Toritama e Vertentes. (SEBRAE, 2013).

relação com o trabalho, não concluíram sua escolaridade básica até a idade adulta, estando, em alguns casos, afastadas da educação formal há alguns anos. Por serem pessoas que fazem parte da população economicamente ativa da sociedade, buscam na escolarização a possibilidade de inserção/reinserção ou mesmo qualificação para o mercado de trabalho. Porém, não se restringindo apenas a isso, esse retorno dos estudantes à escola também significa autoafirmação, reconhecimento social, ressocialização, etc. Nesse sentido, os conhecimentos históricos, bem como a reflexão sobre suas práticas de letramento, são ainda mais pertinentes e necessários.

Posto que a ocupação laboral assume papel protagonista na realidade destes sujeitos da educação de jovens e adultos, e talvez mais ainda numa cidade pertencente ao segundo maior polo têxtil do país, o eixo temático trabalho aparece como uma escolha significativa para a elaboração de uma proposta didático-pedagógica a ser vivenciada em sua historicidade como parte desta pesquisa. A proposta deverá favorecer momentos de reflexão sobre tão importante aspecto da vida dos estudantes, cujas histórias acabam por se misturar com a história de sua localidade.

Assim, foi tomando forma um problema de pesquisa que, além de atender a demandas pessoais relacionadas à minha formação e atuação profissional, vibrava na mesma frequência de outros problemas igualmente pertinentes para a educação básica e, mais particularmente, para a EJA.

Dessa forma, podemos dizer que esta proposta de investigação está relacionada à estreita relação entre ensino e aprendizagem de História e linguagem, ou seja, diz respeito à relação entre este componente curricular e a forma como os estudantes operacionalizam suas práticas de letramento durante as aulas.

Como já foi dito, essa relação tem sido objeto de questionamentos de muitos professores, uma vez que as dificuldades de leitura e compreensão por parte dos estudantes implicam diretamente nas aprendizagens das várias disciplinas e, particularmente, na apreensão dos vários conteúdos de História.

Para Silva (2011), o ensino da leitura não deve ficar restrito ao ciclo inicial da escolaridade, assim como não deve ser responsabilidade apenas da disciplina de Língua Portuguesa, perspectiva também amplamente defendida por Kleiman (2004), Melo (2007) e Solé (1998).

Pensando nas contribuições da História para o desenvolvimento das práticas

de letramento, é possível perceber que o texto histórico, seja na sua forma primária, através do estudo das fontes, seja o texto escolar no formato do livro didático, carrega uma gama de possibilidades de desenvolvimento dessas práticas pelos estudantes. Sobre isso, Santos afirma: “o desenvolvimento de habilidades leitoras engloba não só a decodificação do texto, mas também as práticas sociais de abordagem dos documentos em seus diversos suportes textuais, abordagem essa realizada pelo campo da História”. (SANTOS, 2008, p. 4).

A linguagem, aliás, é ferramenta básica para o ensino de qualquer disciplina, além de ser a ferramenta por meio da qual as pessoas interagem com o mundo. Nesse sentido, aproximo-me da ideia de Guedes e Souza quando afirmam que:

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao estudante para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nesta construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o estudante se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção do conhecimento se expressa por escrito. (2011, p. 23).

Nessa mesma linha de pensamento, num artigo em que investigam as contribuições da literatura infantil para a aprendizagem das noções de tempo histórico, Zamboni e Fonseca (2010) defendem o trabalho educativo inter e transdisciplinar em História, partindo da mesma perspectiva já defendida por Fonseca (2009) de que não só é possível, como enriquecedor alfabetizar ensinando História.

Silva (2011) resume as potencialidades do desenvolvimento das práticas de letramento no ensino de História, afirmando que:

Existe uma diversidade de textos contínuos e descontínuos que compõem a escrita da história escolar e estes devem ser utilizados como recurso no desenvolvimento da compreensão leitora no ensino de História. Produzida por inúmeros atores sociais e autores e com usos sociais diversos, a escrita da História está presente nos mais variados contextos sociais e culturais, materializada em artigos científicos, textos jornalísticos, fontes documentais primárias, literatura, mapas, tabelas, gráficos, charges, caricaturas, sons, vídeos, imagens, filmes, peças teatrais, cerimônias oficiais, enfim, uma infinidade de eventos do presente e do passado, onde o leitor proficiente em História é desafiado a interagir e decifrá-los historicamente de forma consistente e coerente. (2011, p. 119-120).

O autor afirma, entretanto, que é necessário que todo esse acervo seja

explorado por meio de metodologias complexas com estratégias de leitura, uma vez que o aprendizado da leitura não é um processo de aquisição espontâneo (SILVA, 2011).

Para além da constatação de que a aquisição da leitura é esse processo complexo que exige estratégias de ensino específicas e não restritas aos componentes curriculares da área de linguagens, é importante também refletir sobre as questões mais amplas que extrapolam o âmbito das abordagens didáticas e escolhas pedagógicas e têm relação com o problema.

Assim, trago a análise de Moraes e Ziviani (2016) dos resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em seu artigo intitulado “A leitura como direito na educação básica”, onde mostram que, na edição de 2012, o Brasil ocupou a posição 55^o em leitura, num ranking composto por 65 (sessenta e cinco) países. Para as autoras, esta realidade relaciona-se com a desigualdade de acesso aos direitos básicos, numa sociedade que possui um passado de colonialismo, uma realidade ainda muito presente de analfabetismo e de ausência de políticas públicas efetivas e concretas para, por exemplo, a popularização do acesso ao livro.

Tal abordagem sobre a desigualdade de acesso ao direito à leitura é também estudada por Silva (1998). Para o autor:

Qualquer retrospectiva histórica voltada à análise da presença da leitura em nossa sociedade vai sempre redundar em aspectos de privilégios de classe e, portanto, em injustiça social. O acesso à leitura e aos livros nunca conseguiu ser democratizado em nosso meio (p. 11).

Quando pensamos em desigualdade no acesso ao direito à leitura e à educação de uma maneira geral, a modalidade que se configura como a mais atingida certamente é a educação de jovens e adultos. Este público em sua maioria convive com situações de vulnerabilidade social e precarização do espaço escolar, onde suas identidades e demandas não são acolhidas. (CARRANO, 2007; FREITAS, 2009.).

Para Almeida (2016), a EJA abarca um público heterogêneo, formado, em geral, por jovens e adultos historicamente excluídos da escola, seja pela impossibilidade de continuar os estudos já iniciados, ou mesmo por não ter sido possível seu acesso à escola. Apesar desse quadro, as políticas públicas

educacionais têm dado prioridade às crianças e adolescentes do ensino regular, acarretando o que a autora chama de política de marginalização das ações para a EJA.

Almeida (2016) também fala da importância de ponderar sobre algumas caracterizações cristalizadas e pouco discutidas a respeito da EJA, nas quais frequentemente se fala em uma modalidade de estudantes trabalhadores que carregam suas histórias e experiências, e como estas precisam ser consideradas nos processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, é preciso ressignificar a maneira como estas experiências são abordadas, de modo que as trajetórias e contextos de vida estudantis não se convertam em ilustrações superficiais para a aula, mas sim em temas com possibilidades didáticas válidas e transformadoras.

Assim, o trabalho é aqui entendido como uma categoria analítica que, conforme já foi citado, guarda estreita ligação com a EJA devido à importância que ocupa na vida destas pessoas, sendo inclusive, em muitos casos, um dos motivos apontados pelos estudantes como responsável pelo seu progresso afastamento da escola. Uma vez que o público da pesquisa é composto por estudantes operários e operárias do polo têxtil, falar das pessoas é falar da cidade, é falar do polo e, por esta razão, as abordagens da história local serão utilizadas como um referencial para este trabalho.

Para Almeida (2016), o trabalho não deve ser tratado de maneira superficial, como nas propostas educacionais que se propõem a fazer discussões rasas sobre direitos trabalhistas ou sobre a inserção dos jovens e adultos no mercado de trabalho sem a problematização desse processo. A autora propõe ressignificar os conceitos de experiência e de classe trabalhadora a partir do pensamento de Thompson, para quem a experiência é uma categoria histórica e viva, assim como a categoria classe social. (ALMEIDA, 2016).

Dessa forma, em razão do meu envolvimento com o ensino de História e interesse pela ampliação das oportunidades de letramento para estudantes trabalhadores e trabalhadoras da EJA, emergiram, das minhas experiências docentes, as inquietações que venho problematizando para constituí-las como objeto dessa pesquisa.

A pesquisa teve como objetivo geral compreender a relação entre as práticas de letramento de estudantes do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos e suas aprendizagens sobre o conceito de trabalho e o mundo do trabalho.

Entre os objetivos específicos, temos: a) identificar estratégias de leitura – escolarizadas ou não – que favorecem as práticas de letramento dos estudantes da EJA; b) identificar e analisar aspectos da atuação profissional dos estudantes da EJA no polo das confecções do Agreste de Pernambuco; c) propor uma sequência didática objetivando ressignificar as aulas de História e ampliar a reflexão sobre as práticas de letramento dos estudantes do ensino médio da EJA.

Os questionamentos que nortearam a construção destes objetivos foram: como as aulas de História mobilizam as práticas de letramento dos estudantes do ensino médio da educação de jovens e adultos? Como viabilizar a compreensão dos estudantes sobre a existência de modelos legitimados e estigmatizados de linguagem e letramento? Quais estratégias de leitura favorecem as práticas de letramento dos estudantes objetivando instrumentalizá-los para aprendizagem de conteúdos históricos? Que maneiras de ensinar história promovem práticas de letramento que favorecem a aprendizagem dos estudantes?

Porém, no âmbito dessa pesquisa, não será possível responder a todos estes questionamentos. Por esta razão, a questão que servirá de guia à investigação indaga: Qual a relação entre as práticas de letramento de estudantes do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos e suas aprendizagens sobre o conceito de trabalho e o mundo do trabalho?

- O Percurso metodológico da pesquisa

Esta pesquisa desenvolveu-se no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, (ProfHistória) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. Uma das exigências deste programa é a estruturação de um produto final como resultado do percurso pedagógico-investigativo com a finalidade de compartilhar com outros educadores as estratégias didáticas propostas e/ou vivenciadas.

Desse modo, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo do tipo pesquisa-participante, cujo campo empírico foi uma sala de aula de módulo II do ensino médio, na modalidade da educação de jovens e adultos, composta por vinte e oito estudantes, na Escola de Referência em Ensino Médio Gil Rodrigues, em Vertentes. A opção pela pesquisa-participante se deu pela sua identificação como uma modalidade de pesquisa mais afinada com uma educação popular e de

compromisso social. Para Borges e Brandão (2007), as abordagens da pesquisa-participante “aspiram a participar de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de um saber mais partilhado, mais abrangente e mais sensível às origens do conhecimento popular.” (BORGES; BRANDÃO, 2007, p. 51.).

Como já mencionamos, a ideia era problematizar o conceito de trabalho, tomando como referência as atividades produtivas desenvolvidas pelos estudantes em torno do polo de confecções do Agreste pernambucano, com apoio nos referenciais da história local e na reflexão sobre as práticas de letramento mobilizadas nas aulas. Como produto desse processo, optamos pela elaboração de uma sequência didática destinada a estudantes do ensino médio da EJA, abordando o conceito de trabalho em diferentes sociedades, em tempos distintos, e observando o uso de diferentes linguagens com vistas a desenvolver práticas de letramento diversas a partir das aprendizagens históricas a serem construídas.

A metodologia se constituiu de uma primeira etapa de levantamento de informações a partir da aplicação de um questionário com a turma com questões objetivas e discursivas. O objetivo do instrumento foi investigar as concepções prévias e ações cotidianas de letramento dos estudantes, bem como sua relação com o trabalho, com as aulas de História e com seu retorno à escola de modo geral.

A segunda etapa foi a produção de uma sequência didática com o tema “Historicidade do conceito de trabalho” que foi pensada a partir do uso de diferentes linguagens (leitura de imagens, apreciação de poemas, músicas e produções audiovisuais, etc.) e da criação de possibilidades de letramento por meio da aprendizagem do conteúdo histórico trabalhado.

Como referencial teórico-metodológico para a história local, utilizamos as abordagens de Ciampi (2007); Gonçalves (2007); Neves (1997); Samuel (1990); Schmidh (2007), dada a especificidade de partir das experiências dos estudantes enquanto operários do polo de confecções do Agreste de PE, e dadas as particularidades desse recorte espaço-temporal. Compartilhamos da visão de Gonçalves, que compreende a história local como “uma determinada consciência histórica, em especial, na dimensão de um saber ordenado e ordenador e que, nessa qualidade, condiciona a própria percepção das experiências de vida partilhadas por determinados sujeitos” (2007, p. 176).

Para a autora, se a polissemia envolvida no conceito de História remete a compreensão da história como experiência e como conhecimento e, se o local supõe

a circunscrição de um lugar, é seguro afirmar que a história local “é o conjunto de experiências de sujeitos em um lugar e, também, o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências”. (GONÇALVES, 2007, p.176).

Em outra frente, utilizamos o conceito de trabalho nas formas que ele assume sob as relações capitalistas de produção (BRAVERMAN,1974; FRIGOTTO, 2005; MARX, 2001.), mas também de maneira mais ampla dentro do contexto atual de acumulação flexível do capital (BEZERRA, 2001; GENTILI, 1998; HARVEY, 1993;), um fenômeno que engloba “a flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1993, p. 140), uma característica muito comum, por exemplo, à realidade profissional dos estudantes que são público alvo da pesquisa. Também recorreremos a Thompson (2004) e suas considerações acerca dos conceitos de classe social e consciência de classe.

O conceito de letramento com o qual trabalhamos o toma como um fenômeno amplo, por meio do qual as pessoas incorporam os usos da língua escrita e se apropriam das práticas sociais de leitura e escrita (KLEIMAN, 1998; SOARES, 1999;). Nesse sentido, fica evidente a importância de viabilizar práticas interdisciplinares entre linguagem e história.

Buscamos apoio ainda nas concepções de Fonseca (2003), que ressalta as vantagens do uso de diferentes linguagens no ensino de história, tal como a possibilidade de aproximação do ensino com a pesquisa.

Trabalhamos com a visão da sequência didática como uma possibilidade enriquecedora de ensino e de aprendizagem em história, uma possibilidade de transformar práticas docentes na sala de aula a partir da reelaboração de um conhecimento histórico que faça sentido para os estudantes. (ROCHA, 2003).

No que tange à organização deste trabalho, a dissertação está dividida em seis seções, sendo a primeira este texto introdutório. Na sequência, vem o capítulo dois, cujo título “Os referenciais teóricos da pesquisa” sinaliza tratar-se de um texto dedicado a esclarecer qual foi o aporte teórico utilizado para embasar o estudo. Este capítulo apresenta subdivisões que indicam as categorias teóricas trabalhadas, a saber: “Conceitos e ideias sobre o trabalho e o mundo do trabalho”, “Educação de Jovens e Adultos e letramento”, “Letramento histórico” e “Revisitando o ensino de História e dialogando com a História Local”.

Em seguida temos o terceiro capítulo, intitulado “Experiências de trabalho e

escolarização de estudantes da Educação de Jovens e Adultos”. Esta parte compila as análises oriundas do instrumento de coleta utilizado na pesquisa, trazendo um painel das concepções dos estudantes acerca de temáticas relacionadas aos objetivos propostos neste estudo. Este painel está dividido em três seções secundárias: “Evasão escolar, volta aos estudos e trabalho: intersecções”, “Significados do trabalho para estudantes da Educação de jovens e adultos” e “Concepções dos estudantes sobre ensino de História e letramento”.

A quarta seção traz as considerações finais, apresentando comentários sobre as análises empíricas realizadas na pesquisa e sua relação com a proposição objeto que é exigência deste programa de mestrado e que foi feita a partir destas análises.

Após a quinta seção, dedicada às referências, a própria sequência didática está sendo apresentada em anexo como produto final desta pesquisa, tendo sido produzida a partir das questões e problemáticas sinalizadas pelos estudantes que foram os sujeitos de todo o processo.

2 OS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA PESQUISA

A opção pela história temática, com o subtema “trabalho”, foi pensada, conforme já citamos, como conteúdo para uma turma de educação de jovens e adultos, operários do setor têxtil do polo de confecções do Agreste. Esta escolha dialoga com a ideia concebida pela pesquisadora Caimi (2015), quando diz que “Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”. (p. 111). Aqui levamos em consideração a ideia da aprendizagem contextualizada, que permite criar condições de mobilizar intelectualmente o estudante, transformando aspectos de sua vida real em conteúdo escolar. Este tema também foi pensado porque o mundo do trabalho tem estreitas e históricas conexões com situações de exploração e alienação, tornando o debate sobre a temática necessário e atual.

Diante de tal quadro, percebemos a importância de desenvolver uma pesquisa que se propõe a trazer para jovens e adultos trabalhadores reflexões sobre estas nuances do mundo do trabalho que os cerca. Ao mesmo tempo, propõe o uso de diferentes linguagens e estratégias leitoras por meio de um processo que alia a aquisição do conhecimento histórico ao desenvolvimento do letramento. Trata-se de um movimento que, ao mesmo tempo, também traz para a escola a necessidade de discutir a conexão entre elementos do cotidiano e acesso ao conhecimento, à leitura, ao trabalho e à dignidade de uma maneira geral.

Para o desenvolvimento da pesquisa buscamos fundamentos para a elaboração da sequência didática a ser apresentada como produto final desta dissertação. Esses conceitos são discutidos a seguir.

2.1 Conceitos e ideias sobre o trabalho e o mundo do trabalho

Abordar a temática trabalho significa buscar compreender sua importância, amplitude e o viés político que inevitavelmente está atrelado a este tema. No caso específico da relação entre trabalho e educação, que é nosso objeto de estudo, o aspecto político precisa estar evidente, para se configurar como uma tomada de posição que influenciará não só as escolhas teóricas, mas as ações pedagógicas em seu fazer cotidiano, do planejamento à ação.

Dessa forma, na construção do conceito de trabalho que norteia esta

pesquisa, compartilhamos do pensamento de Frigotto (2005), para quem o trabalho assume dupla significação: criador e destruidor da vida. Enquanto criador da vida humana, o autor conceitua o trabalho como uma condição constitutiva da existência, pela sua capacidade de produção de bens úteis, tanto materiais quanto simbólicos, e de criação de valores de uso. O trabalho produz ou transforma os bens para responder às variadas necessidades humanas, sendo imprescindível ao homem desde sempre. Porém, ao longo da história, este mesmo trabalho tem servido à exploração de pessoas por pessoas e de classes sobre classes, caracterizando o que o autor chama de trabalho como destruidor da vida humana.

Sabendo da importância de compreender o trabalho a partir destas complexas relações de classe amalgamadas neste conceito, é necessário também investigar a historicidade desta ideia, uma vez que os conceitos, como elementos criados pela linguagem, têm história.

Para Silva, Kalina e Silva, Maciel (2009, p. 400) “em sua definição mais comum, trabalho é toda ação de transformação da matéria natural em cultura, ou seja, toda transformação executada por ação humana”. Os autores afirmam ainda que o trabalho está associado ao esforço para se atingir uma finalidade, podendo esse esforço ser físico e intelectual.

Nesta linha de pensamento, semelhante ao que Frigotto (2005) chama de trabalho enquanto criador da vida, entendemos o trabalho como um fazer que vai além de ações instintivas, como é o caso do trabalho realizado pelas demais espécies animais, que o fazem apenas com o propósito de modificar a natureza de modo a utilizá-la para melhor satisfazer suas necessidades e garantir a sobrevivência da espécie. O trabalho humano é intencional e programado, requer esforço, aprendizagem, preparo e formação, adquirindo um caráter muito mais complexo e estando carregado de desdobramentos e significados.

É este conceito de trabalho que usa Harry Braverman (1974), quando diz que “o trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos”. (p. 53). Para o autor, o trabalho humano também tem uma característica distintiva: ele não só diferenciou a nossa espécie das demais, como diferenciou e continua diferenciando seres humanos entre si mesmos. Esta característica apontada pelo autor está alinhada com a segunda face do trabalho abordada por Frigotto que mencionamos anteriormente e é um componente

importante da escolha conceitual que fazemos nesta pesquisa.

Assim, se tomarmos esta última característica como importante para nossa reflexão, é pertinente destacar o trabalho nas formas que ele assume sob as relações capitalistas de produção, nas quais a característica principal é a compra e a venda da força de trabalho com o objetivo maior de expandir o capital do empregador e gerar lucro. Conforme conceitua Marx (2001): “considerado como a unidade do processo de trabalho e o processo de produzir mais-valia, é o processo capitalista de produção, ou produção capitalista de mercadorias.” (p. 191).

Citando justamente a importante contribuição de Marx para a compreensão do trabalho sob o modo de produção capitalista, Frigotto (2005) esclarece:

É dessa relação social assimétrica que se constituem as classes sociais fundamentais: os proprietários dos meios e instrumentos de produção e os não-proprietários – trabalhadores que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver. Daqui é que surge o trabalho/emprego, o trabalho assalariado. Tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso e de resposta às necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental transforma-se em valor de troca com o fim de gerar mais lucro ou mais capital. (FRIGOTTO, 2005, p. 16/17.).

Investigando a historicidade do conceito de trabalho desde o surgimento das fábricas, Edgar de Decca (1982) fala sobre o sucesso e a glorificação da moderna sociedade do trabalho, que teve sua origem no século XVIII. Para ele, a própria transformação positiva do significado da palavra trabalho, que até a Idade Moderna foi tomado como sinônimo de cansaço, esforço e penalização, e passou a ser um conceito relacionado à produtividade e riqueza, mostra a importância e o formato que o trabalho adquiriu. Para ele, a expressão máxima dessa glorificação se deu com o advento da fábrica:

A dimensão crucial dessa glorificação do trabalho encontrou suporte definitivo no surgimento da fábrica mecanizada, que se tornou a expressão suprema dessa utopia realizada, alimentando, inclusive, as novas ilusões de que a partir dela não há limites para a produtividade humana. (DECCA, 1982, p. 8).

A fábrica possibilitou a concretização e expansão do trabalho realizado no modo capitalista de produção, que passou a assumir algumas características específicas: a exigência do intercâmbio de relações, a transformação do resultado do trabalho em mercadoria e a existência indispensável do dinheiro, além da compra

e da venda da força de trabalho.

Para tanto, faz-se necessário que os trabalhadores sejam separados dos meios de produção e que precisem vender sua força de trabalho para acessá-los, e também é preciso que estejam livres de constrições legais que os impeçam de dispor dessa força. Dessa forma, a finalidade do emprego do trabalhador torna-se a expansão do capital do empregador, que ganha o status de capitalista. (BRAVERMAN, 1974).

Tais preceitos baseiam-se nas ideias de Marx, que, para Araújo (2005), continua sendo o grande responsável pela descoberta do conceito de *cooperação subordinada*, segundo o qual a força coletiva no capitalismo se realiza por meio da cooperação que se efetua apenas a partir do livre assalariamento, ou seja, mediante a venda da força de trabalho ao capital.

Um aspecto cruel dessa cooperação que é enfatizado por Frigotto (2005) é que ela incorre inevitavelmente na exploração e alienação do trabalhador. Este conceito de alienação, que originalmente vemos com Marx (2001), é explicado por Frigotto a partir da noção de alienação que se traduz em transferir a outra pessoa seu direito de propriedade sobre algo. Trazendo este conceito para o trabalho sob o sistema capitalista, a alienação do trabalhador acontece porque ele perde o controle sobre o produto do seu trabalho e sobre o processo de produção, ficando convertida sua força de trabalho em mercadoria. Assim, esta situação se configura basicamente como exploração do trabalhador, mas acaba sendo dissimulada e inclusive legalizada pelo contrato de trabalho. Nas palavras do autor:

A ideologia dominante passa a ideia de que, ao assinarem um contrato, o patrão e o trabalhador o fazem igualmente livres e nas mesmas condições. Na verdade, a situação de patrão, comprador de força de trabalho, e a do trabalhador, vendedor de sua força de trabalho, configura uma relação de classe profundamente desigual. Nesse sentido, o contrato de trabalho, sob o capitalismo, é uma legalização da desigualdade ou uma exploração legalizada. (FRIGOTTO, 2005, p. 18).

Para legitimar esta exploração legalizada, o regime capitalista se utiliza principalmente do convencimento ideológico através do sistema educacional e dos veículos de comunicação social, que reduzem a desigualdade a questões como escolhas ou esforço individual, quando, na verdade, há na base de tudo uma estrutura complexa de relações de poder e de classe. (FRIGOTTO, 2005).

A partir destas constatações sobre a estreita relação entre aparelhamento

ideológico e educação, nos alinhamos também com o pensamento de Arroyo (2017) quando ele menciona o compromisso que os educadores precisam ter com estudantes que são, em sua maioria, vítimas da precarização do trabalho e da perda de direitos coletivos, num processo que nada mais é do que um resultado direto da crise que vivemos atualmente do trabalho sob o modo de produção capitalista.

Esta grave crise faz parte de um conjunto de mudanças pelas quais o próprio sistema foi passando ao longo do tempo. Com a chegada dos anos que cobrem a segunda metade do século XX, o mundo passou por grandes transformações que abarcaram os mais diversos setores da sociedade, e com as relações de trabalho não foi diferente. Surge aí o conceito de acumulação flexível, que, para Harvey (1993) trata-se de um novo regime de acumulação capitalista, assim definido por ele:

Se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas. (HARVEY, 1993, p. 140).

Este conceito de trabalho será bastante considerado nesta pesquisa, por entendermos que as relações sociais nas formas de organização social do trabalho, na região onde vivem as pessoas que são nossos sujeitos nesta pesquisa, se dão nesta perspectiva dos arranjos produtivos da acumulação flexível. Na maioria dos empreendimentos do polo têxtil onde trabalham nossos estudantes, os tradicionais papéis de patrão e empregado estão amalgamados num conjunto de relações de produção nada ortodoxos.

Segundo estudo do SEBRAE (2013) já citado neste trabalho, 80% das unidades produtivas do polo das confecções do Agreste pernambucano são informais. O problema, porém, é que o documento aponta a existência de um grande potencial de “informalidade formal” no polo, situação em que as unidades produtivas regularizam seus empreendimentos obtendo número de CNPJ e inscrições nas fazendas estadual e municipal, mas continuam recorrendo à mão de obra informal para realizar a maioria de suas atividades. Ou seja, a taxa de informalidade, que já é alta segundo registros, na prática, é ainda maior.

Além disso, o processo de produção das peças do polo combina intervenções

feitas nas empresas e nos empreendimentos complementares, conhecidos popularmente como *facções*³. Segundo o SEBRAE (2013):

O *faccionamento* – existem “*facções*” que trabalham com exclusividade para uma só empresa – é a mesma prática conhecida em outros tempos e lugares como *putting out*, *terceirização*, ou, já foi dito, “*produção flexível*”. Ou seja, trata-se de uma modalidade de contratar pessoal indiretamente. Como tal, não é nova, nem específica do Polo. Nas condições culturais e tecnológicas vigentes, ela tem várias vantagens, todas elas convergindo para a redução dos custos de produção:

- (i) As empresas se veem dispensadas de pagar encargos sociais aos seus trabalhadores pretensamente-empresários
- (ii) Estes permanecem residindo em suas casas (em muitos casos, localizadas no interior), portanto, não têm custos adicionais com alugueis de galpões ou com novas residências na cidade, que se refletiriam em salários nominais (ou em custos por peça produzida) mais elevados
- (iii) A empresa pode aumentar a produção sem precisar construir mais um espaço para abrigar novos trabalhadores
- (iv) A administração desse contingente adicional de mão de obra e das instalações físicas onde o trabalho ocorre fica sob a responsabilidade dos próprios trabalhadores – e não da empresa que os contrata. Finalmente, nesse arranjo,
- (v) Os resíduos sólidos, líquidos e gasosos que acaso venham a ser gerados pela nova produção não são problema da empresa maior, mas dos trabalhadores vestidos em “empresários”. (SEBRAE, 2013, p. 40).

Em outras palavras, os empreendimentos complementares ou *facções* realizam as etapas da produção das peças de vestuário conforme a especialidade que possuem, de modo que uma mesma empresa tem o corte dos seus tecidos em um empreendimento complementar, a costura de certas partes em outro, costuras mais específicas em outra *facção*, o acabamento da peça em outra, a lavagem em outro empreendimento e assim sucessivamente. Trata-se de uma cadeia complexa de empreendimentos marcados por extrema flexibilidade nas relações de produção. A possibilidade do ganho por produtividade sem nenhum vínculo empregatício viabiliza a existência de muitos empreendimentos complementares pequenos, precários e, em sua maioria, domiciliares, deixando na existência cotidiana das pessoas a marca da informalidade sempre presente.

Segundo Bezerra (2001), esse fenômeno da acumulação flexível obteve na reestruturação produtiva o processo de implantação de suas características, tendo seu auge no Brasil na década de 1990, período em que se consolidou o neoliberalismo como doutrina não só econômica, mas ideológica no país.

³ Unidades produtivas consideradas empreendimentos complementares, que realizam partes do serviço de confecção da peça. (SEBRAE, 2013.).

A autora ainda ressalta que essa reestruturação produtiva teve como uma de suas consequências o aprofundamento da crise do emprego dos anos de 1990, graças à mecanização de postos de trabalho, uma consequência direta do aumento intensivo do uso da tecnologia, tal como descrito por Harvey na sua definição de acumulação flexível. (BEZERRA, 2001).

Uma outra constatação apontada pela autora é que as crises decorrentes das medidas neoliberais, enfrentadas no Brasil inclusive desde a década anterior, de 1980, encorajaram e mesmo reeditaram antigas maneiras informais de ocupação, tais como o trabalho domiciliar, muito comum e presente, por exemplo, na indústria de confecções na qual trabalham os estudantes da EJA sujeitos desta investigação.

De modo geral, estas ideias iniciais a respeito do trabalho no modo de produção capitalista e, mais especificamente, sob o regime de acumulação flexível são importantes para o nosso estudo e vão desembocar no necessário conceito de classe trabalhadora, ou classe operária. Sobre isso, Thompson (1987) nos dá uma contribuição importante. Para ele,

A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) aos seus. A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram – ou entraram involuntariamente. (THOMPSON, 1987, p. 10).

O autor atenta para a necessidade de enxergar a classe não como uma coisa que existe matematicamente como uma quantidade de homens que se encontram numa certa proporção com os meios de produção. A classe é uma relação social. Da mesma forma, há que se ter cuidado com a ideia que fazemos do que seria a consciência de classe, para que não se incorra no erro recorrente apontado por Thompson de sempre buscar a consciência que determinada classe trabalhadora deveria ter.

Para ele, a consciência de classe é a forma como as experiências de classe são tratadas do ponto de vista cultural: “encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais.” (THOMPSON, 2004, p.10). A consciência de classe não é um fenômeno regido por leis ou regras, apesar de haver certa lógica nas ações e reações de grupos de trabalhadores parecidos e que vivem experiências semelhantes.

Sobre esta questão do trabalho no seu viés de consciência de classe e

coletividade, Frigotto (2005) faz um apontamento importante lembrando que frequentemente os direitos dos trabalhadores tendem a ser atingidos nos períodos de crise, mas que a exploração do trabalho, de uma maneira geral, tende a ser menor nas sociedades onde os trabalhadores estão mais organizados, seja em partidos políticos ou sindicatos. Há que se considerar, portanto, a importância da consciência de classe, ainda que dentro de toda uma complexa trama de relações sociais, como defende Thompson (2004).

Além destes esclarecimentos acerca dos conceitos de trabalho nas relações capitalistas de produção, classe trabalhadora e consciência de classe, uma última consideração sobre a temática precisa ser feita. É importante explicitar e reafirmar que a escolha pelo tema trabalho nesta pesquisa inevitavelmente assume um viés político. Como afirma Hobsbawm (2000, p. 15), “a história operária é por tradição um tema altamente politizado, e durante muito tempo foi feita em grande parte fora das universidades”.

O autor explica que a grande maioria dos historiadores da classe operária, quer se tornassem acadêmicos ou não, se originou de dentro dos movimentos operários. É importante considerar tais questões e dar atenção, como bem orienta Hobsbawm, aos perigos e tentações, sobretudo ideológicos, que se apresentam para o historiador dos movimentos operários comprometido com a história das classes trabalhadoras. Compartilhando das ideias do autor, é necessário considerar que

Como todos os ramos da história, a história operária ampliou enormemente tanto seu campo de ação quanto seu método, em parte através de uma extensão de seu âmbito, a partir de uma história mais restrita, de ordem política, ideológica, ou mesmo econômica, para uma história social em seu sentido mais amplo; em parte através da consequente necessidade de explorar fontes inteiramente novas por meio de técnicas apropriadas e em geral inovadoras; e em parte através do contato com as ciências sociais das quais se apropriou livremente. (HOBSBAWM, 2000, p. 25).

Dessa forma, optando por um tema tão sensível ao público alvo da pesquisa, e mesmo às nossas opções políticas, é importante não perder de vista o protocolo acadêmico do estudo, além de buscar o foco nas pessoas que são os sujeitos do nosso trabalho.

É preciso enfatizar, ainda na esteira do pensamento de Hobsbawm (2000), que nosso objetivo como educadora é perseguir a criação de um mundo no qual os “trabalhadores possam fazer sua própria vida e sua própria história, ao invés de

recebê-las prontas de terceiros, mesmo dos acadêmicos”. (p. 30).

2.1.1 Educar trabalhadores em tempos de crise

Nossa proposta de trabalhar a historicidade do conceito de trabalho com estudantes da EJA demanda, além de um posicionamento teórico sobre trabalho de modo geral, que sejam feitas considerações a respeito da necessidade de enxergar a educação de estudantes trabalhadores a partir do contexto de crise do trabalho que estamos vivendo atualmente.

Num artigo onde analisa a crise do sistema capitalista dos anos setenta e seus desdobramentos para a educação, Gentili (1998) explicita os problemas de uma sociedade que hoje, transcorridos mais de quarenta anos, ainda busca soluções para a roupagem atual das mesmas dificuldades.

O autor chama de “desintegração da promessa integradora” o processo pelo qual as grandes expectativas e o otimismo que marcaram o pós-guerra foram derrubados pela estagnação, pelo desemprego progressivo e pela inflação acelerada que configuraram a crise que o capitalismo avançado enfrentou nos anos setenta. (GENTILI, 1998).

Antes da crise, a escola era vista, segundo o autor, como a grande entidade integradora, sendo considerada “pelos grupos dominantes e pelas pessoas que lutavam por sua democratização como um poderoso dispositivo institucional de integração social num sentido amplo”. (GENTILI, 1998, p. 78-79). A escola, segundo esse pensamento, tinha como missão formar o contingente da força de trabalho para um mercado em expansão, baseando-se na confiante possibilidade do pleno emprego.

A quebra dessa promessa começou de fato nos anos mil novecentos e oitenta, no auge da crise, que, apesar de ser mundial, mostrou sua face mais cruel nos países menos desenvolvidos. Apesar disso, os índices de desemprego cada vez mais crescentes em escala mundial transformaram-se num fator que unificou a experiência da crise para todos. Foi este fator que desintegrou uma expectativa educacional que não se concretizou. O autor explica:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (...) a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada

peessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade. (GENTILI, 1998, p. 81).

Compartilhando desta mesma crítica à educação para a empregabilidade, Rodrigues (2005) nos lembra o importante papel da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção de um ideário favorável à classe burguesa a partir da difusão de suas ideias educacionais, não só por meio da amplitude dos seus próprios sistemas de ensino (como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e o Serviço Social da Indústria – SESI), mas sobretudo por meio da difusão de propostas gerais para a sociedade brasileira que acabam se configurando como discurso hegemônico pelo peso político que tem o órgão. Na já citada crise dos anos setenta/oitenta, por exemplo, a CNI recomendava, por meio dos seus documentos, um modelo pedagógico voltado para as novas exigências de aumento da competitividade e melhoria do setor produtivo. (RODRIGUES, 2005). Nas palavras do autor:

Calcada na universalização da educação básica e na complementação da formação profissional polivalente orientada para a empregabilidade – conceito decorrente da instabilidade permanente do mercado de trabalho –, a CNI propõe a fórmula pedagógica *democracia & competitividade*. (RODRIGUES, 2005, p. 114).

O grande problema de uma educação voltada para a empregabilidade, e que parece ser um consenso entre os autores aqui mencionados, pode ser resumido nas palavras de Frigotto (2005, p. 23), quando diz que se trata de “uma construção ideológica violenta que passa a ideia de que o culpado do desemprego é o trabalhador”. Esse pensamento cria uma escola desprovida de funções sociais, onde o sucesso passa a ser reconhecido a partir das habilidades e competências que seus estudantes eventualmente possuam para responder aos desafios que o mercado cada vez mais agressivo e seletivo impõe. É o que Rodrigues (2005, p. 115) chama de uma educação “inelutavelmente limitada ao horizonte pedagógico do capital”.

A narrativa da desintegração do sonho de uma educação integradora trazida

por Gentili (1998) nunca esteve tão atual e a educação para a empregabilidade continua a ser chavão recorrente nos anúncios publicitários de escolas e universidades privadas. E quanto à Educação de Jovens e Adultos? Como situá-la nesse contexto? E mais: como conceituar e compreender o trabalho, em turmas de estudantes trabalhadores, neste contexto de crise do trabalho e crise dos referenciais pedagógicos para educar na dicotomia emprego/desemprego?

Sobre este aspecto, Arroyo (2017) traz oportunas contribuições. O autor defende o que ele chama de repolitização da EJA, partindo do reconhecimento dos estudantes como membros de diversos coletivos sociais e como sujeitos de direito, dos quais o primeiro e mais importante é o direito ao trabalho.

Para o autor, o primeiro passo é reconhecer os jovens e adultos como trabalhadores, não apenas como estudantes que trabalham. O que parece uma mudança sutil tem um peso semântico grande: reconhecê-los como trabalhadores é enxergar que o trabalho não é um acidente a mais na sua vida de estudantes, “é sua condição e identidade social. Política.” (ARROYO, 2017, p. 44). Ele destaca que o trabalho é um elemento presente na vida da maioria dos estudantes desde a infância, e não só o trabalho, mas a ausência do trabalho, a luta pela sobrevivência, o ganhar a vida. Assim sendo, questiona Arroyo, por que esta condição de trabalhadores não é mais enfatizada na escola?

Em resposta à sua própria pergunta, o autor afirma que a questão é que é mais fácil vê-los apenas como estudantes carentes de conhecimentos escolares e simplesmente buscar compensar suas carências do que reconhecê-los trabalhadores e executar um projeto de educação com “a radicalidade de suas experiências de trabalho”. (ARROYO, 2017, p. 45). Tal projeto de educação incluiria a reorganização da escola e do currículo, que precisa ter como base o reconhecimento das pessoas como sujeitos de direito ao trabalho, além de reconhecer as lutas históricas pelo trabalho e valorizá-las.

O autor defende que é preciso considerar como formadores os itinerários de trabalho dos estudantes e trabalhar nessa perspectiva. Para ele:

Parar de estudar não significou parar de se formar, de se humanizar. Não significou parar de pensar, de ler o mundo, de tentar entender-se nas relações sociais, políticas. O trabalho é a vivência mais forte nesses processos de sua formação. Essas pessoas têm direito a esses reconhecimentos quando voltam à escola. (ARROYO, 2017, p. 47).

Arroyo afirma que os projetos educacionais, de modo geral, têm dado pouca importância à relação escola-trabalho. É possível ver certa familiaridade na relação escola-cidadania, esta é uma temática comum hoje em dia. Contudo, na sua visão, os direitos do cidadão são aprendidos, questionados e exigidos à medida em que são aprendidos, questionados e exigidos os direitos do trabalho. Cidadania e trabalho são indissociáveis e uma prova disso é exatamente o retorno dos jovens e adultos à escola: eles têm consciência de que a negação a um direito da cidadania, que é o direito à educação, vem negando seu direito ao trabalho, seja ao primeiro emprego, seja a um trabalho formal, digno. (ARROYO, 2017).

A radicalidade defendida pelo autor na construção de uma proposta político-pedagógica para os estudantes trabalhadores da EJA passa inevitavelmente pela necessidade, também, de enfatizar o lugar que tem sido deixado para estas pessoas nesta sociedade do trabalho tão marcada por padrões classistas, racistas e sexistas. Este lugar é de segregação e estigmatização e eles precisam sabê-lo.

Além disso, Arroyo ressalta a necessidade urgente de atender a um direito fundamental que estes jovens e adultos têm: saber da existência do desemprego, dos dados a seu respeito e de suas reais características:

O que querem dizer esses dados? Como segregam ainda mais os jovens e adultos trabalhadores/as? Dos 12% de desempregados, 27% são jovens. Deve-se pesquisar esses dados que as velhas análises repetem: desempregados porque sem escolarização ou com percursos escolares desqualificados. O pensamento hegemônico culpa os desempregados pela falta de qualificação, de escolarização. Que ao menos nos currículos das escolas e da EJA aprendam que não são culpados. Que o desemprego é estrutural. Que são vítimas. (ARROYO, 2017, p. 54.).

O desemprego, somado à incerteza, à precarização do trabalho e à informalidade vai provocando nas pessoas o que Arroyo chama de “viver provisório”. Segundo ele, nós nos identificamos socialmente pelo trabalho, de modo que, quando este é indefinido, também as identidades sociais perdem definição. Assim, a volta à escola está associada também à recuperação ou construção desta identidade e à superação desse viver provisório. (ARROYO, 2017.).

Os currículos, tanto na escola regular quanto na EJA, são voltados para o emprego seguro. Este trabalho informal precarizado não é contemplado nem como realidade nem como horizonte de possibilidade, mesmo diante da constatação inequívoca do desemprego estrutural. Os estudantes entram na EJA, argumenta o

autor, em trabalhos sobre os quais não aprendem e saem sem saber também dos trabalhos pelos quais lutam. A escola continua preparando os estudantes para entrar em cursos universitários e em empregos que, para a esmagadora maioria, não existirão. O que fazer, então? Arroyo é claro na defesa de suas ideias: não se trata de negar aos estudantes o acesso ao conhecimento ou à qualificação para o trabalho formal. Porém, há que se pensar em quais conhecimentos ensinar, também, para sobreviver nessa precariedade, nessa insegurança. Quais currículos?

Não os velhos e gradeados currículos escolares que os reprovaram, mas currículos tão flexíveis quanto seu sobreviver. Flexíveis e abertos à pluralidade de vivências e indagações que levam. Ao menos currículos que deem centralidade aos conhecimentos sobre esses mundos do trabalho informal, da sobrevivência. Análises sobre o momento histórico que leva a essa instabilidade de um dos direitos mais humanos, o trabalho. Análises sobre a história do trabalho e sua precarização. (ARROYO, 2017, p. 58.).

Nesse currículo o trabalho precisa figurar a partir da perspectiva de se conhecer os mundos do trabalho nas relações sociais, formando estudantes competentes para entendê-los e enfrentá-los, não apenas para serem funcionários produtivos. É o currículo que precisa cumprir uma função que a burguesia nunca quis que ele cumprisse: que o estudante-trabalhador tenha de fato conhecimento crítico sobre os mundos do trabalho. (ARROYO, 2017).

Trazendo estas ideias para o nosso campo de atuação, é possível perceber como a insegurança, a precarização do trabalho e a metáfora do “viver provisório” se encaixam nos contextos sociais dos sujeitos desta pesquisa. A despeito de toda movimentação econômica e oportunidades trazidas pelo advento do Polo das Confecções, nossos estudantes, assim como a maioria dos trabalhadores da região investigada, estão cada dia mais carentes de segurança, estabilidade e formação profissional. A educação precisa, portanto, cumprir seu papel de fazê-los, pelo menos, tomar conhecimento de como funcionam as regras do jogo.

Um movimento interessante sugerido pelo autor nesse processo de repolitização da EJA para o trabalho é o exercício de se colocar, enquanto educadores, também como mais uma categoria de trabalhadores – que têm suas pautas, seus gritos de socorro, suas lutas, suas demandas por mudanças –, e se posicionar também nesse lugar de fala e de resistência. O autor sintetiza: “Se as tensas vivências de sobreviver nos limites são formadoras, as resistências por libertação são ainda mais formadoras.” (ARROYO, 2017, p. 69). Ou seja, que

educadores e educandos vivam juntos a descoberta de aprender e ensinar sobre os padrões do trabalho, mas, sobretudo, sobre a resistência a esses padrões. E que resistam cada vez mais.

Entendendo a necessidade dessa resistência e da necessidade de consolidação de políticas públicas para essa modalidade de educação, na seção a seguir discutimos alguns aspectos da Educação de Jovens e Adultos em sua relação com as práticas de letramento.

2.2 Educação de Jovens e Adultos e Letramento

A Educação de Jovens e Adultos constitui uma modalidade da educação básica prevista nos Artigos 37 e 38, Seção V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. Destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade regular. De acordo com a Lei, os sistemas de ensino deverão assegurar aos jovens e aos adultos oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho.

Mas, nem sempre foi assim. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade cuja trajetória histórica reflete as dificuldades da compreensão das especificidades e demandas desse público. Num artigo onde recuperam essa trajetória, Di Pierro e Haddad (2000) afirmam ser antiga a ideia de que a escolarização deveria abranger todos os cidadãos. Ela está presente desde o período Imperial, mais especificamente na Constituição de 1824, mas não se concretizou, entre outros motivos, porque a própria noção dos grupos sociais aos quais era concedida a cidadania era muito restrita. Como resultado, segundo os autores, ao final do Império, 82% da população brasileira com mais de cinco anos de idade era analfabeta.

Na Primeira República, por volta de 1920, e na esteira das mudanças trazidas pela industrialização e pela urbanização, iniciam-se movimentos em prol da melhoria e ampliação da educação, contudo, é somente no governo Vargas que vemos uma mudança de paradigma, relacionada com a reformulação do papel do Estado no país. Com a nova Constituição, é criado um Plano Nacional de Educação onde a educação de adultos é pela primeira vez formalmente reconhecida e incluída na oferta de ensino primário gratuito e de frequência obrigatória a todos.

Outros marcos importantes para a educação de adultos ocorridos no período foram a criação da UNESCO em 1945, a instalação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947, e a instituição de campanhas como a Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Diante destas iniciativas, o índice de analfabetismo entre maiores de cinco anos caiu no ano de 1960, para 46,7%. (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

Os anos que antecedem o regime militar, mais especificamente de 1959 a 1964, são também momentos importantes para a educação de adultos. No II Congresso de Educação de Adultos, realizado em 1958, por exemplo, já começa a surgir o reconhecimento de que são usadas, entre os estudantes adultos, práticas infantilizadas de ensino que não abarcam as necessidades e especificidades do público alvo. Fica evidente no Congresso e nos discursos vigentes que a educação de adultos é elevada à condição de educação política, na medida em que se amplia a noção de seus objetivos. Conforme Paiva (1973):

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1973, p. 210).

Alguns exemplos dessa renovação são os acontecimentos, campanhas e programas que marcaram o período, a saber: o Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (1961), os Centros populares de Cultura, que eram órgãos culturais da UNE, a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, o Movimento de Cultura Popular de Recife, e, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a participação do professor Paulo Freire. (DI PIERRO; HADDAD, 2000.).

No apagar das luzes do período democrático, e às vésperas do golpe que instituiu os governos militares no nosso país, a educação de adultos ganha o reconhecimento de suas características próprias, além do seu caráter de instrumento de ação política e da sua missão de resgatar e valorizar o saber popular.

Entretanto, com a mudança do regime de governo, a repressão foi a resposta

do Estado à atuação daqueles programas cujas ações de viés político iam de encontro aos interesses políticos dos arquitetos do golpe. Programas de caráter conservador foram incentivados e criados, tais como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), extinta em 1970, e que foi, aos poucos, sendo substituída pelo MOBRAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 1967. Sobre o MOBRAL, Di Pierro e Haddad (2000) afirmam:

O MOBRAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como “vergonha nacional” nas palavras do presidente militar Médici. Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 115/116).

Outra ação para a educação de adultos do período militar foi a regulamentação do Ensino Supletivo, que se destinava a recuperar o atraso dos que não puderam realizar sua escolarização na época considerada adequada, servindo para complementar as ações do MOBRAL. Para os autores, o ensino Supletivo também não atendia às demandas da educação de jovens e adultos, posto que “[...] se propunha a priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade. Propunha-se a realizar uma oferta de escolarização neutra, que a todos serviria.” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 117).

Com a redemocratização e as mudanças propostas pela Constituição de 1988, a educação de adultos passa por grandes modificações. Uma delas é a materialização do direito à educação fundamental desse segmento da população, com a devida responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal, garantido no artigo 208 da Constituição. Além disso, as disposições transitórias da nossa Carta maior também determinavam esforços no sentido da universalização do ensino fundamental e do combate ao analfabetismo, sendo garantida uma fonte de recursos que deveria ser de 50% (cinquenta por cento) daqueles vinculados à educação nos três níveis de governo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996, traz dois artigos que tratam da Educação de Jovens e Adultos, e neles reafirmam o direito já garantido, bem como o dever do poder público em garanti-lo. Uma mudança que a lei traz é a abolição da distinção entre o regular e o supletivo, integrando a Educação

de Jovens e Adultos ao ensino básico comum. Essa maior integração dos sistemas de ensino é apontada por Di Pierro e Haddad (2000) como um ponto positivo da lei, que é considerada, porém, contraditória, uma vez que apresenta também “certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas”. (p. 122).

Atualmente, além de todas as questões e dificuldades relacionadas com o insucesso de políticas e mesmo de práticas docentes na educação de jovens e adultos, os especialistas têm observado um fenômeno relacionado à mudança de perfil desse público-alvo, num processo que os autores têm chamado de “juvenilização” da EJA.

Segundo Carrano (2007), a presença cada vez maior de jovens é não só um fenômeno estatístico significativo, mas um desafio grande, sobretudo diante da constatação das características desse público, geralmente marginalizado da escola regular e carente de espaços escolares culturalmente significativos. Para o autor, um dos caminhos é ampliar a noção de escolarização atrelando-a a ideia de diálogo de Freire, no que ele chama de “uma ética da compreensão da juventude que ‘habita’ a EJA”. (CARRANO, 2007, p. 2).

E é nessa perspectiva que Freire (2001) fala da aproximação entre a Educação de Adultos e a Educação Popular, por entender que esta é mais abrangente que aquela por colocar no centro das preocupações de educadores a cotidianidade. Assim, o que acontece “no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação popular”. (FREIRE, 2001, p. 15-16).

No caso da nossa pesquisa, o objeto de estudo é a relação entre ensino de história e letramento de estudantes da Educação de Jovens e Adultos em nível médio. Preocupa-nos nessa etapa/modalidade de educação – ensino médio; educação de jovens e adultos – a relação que os estudantes estabelecem com a sua própria condição de trabalho e com a possibilidade de continuidade de estudos. Preocupa-nos, sobretudo, a necessidade de reflexão a respeito de suas práticas de letramento e sua relevância para a compreensão dos padrões de inserção social no mundo do trabalho formal.

Para Arroyo (2006), os jovens e adultos da EJA vivenciam trajetórias de exclusão social e de negação de seus direitos mais básicos. São pessoas

pertencentes às classes populares, que frequentemente fazem parte dos mesmos coletivos sociais. O autor corrobora com a afirmação de Oliveira (1999) quando afirma que na EJA o primeiro traço de especificidade cultural deste público é a sua condição de excluídos da escola regular.

Esta afirmação de Oliveira é muito impactante para nós, diretamente envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos. Nas nossas trajetórias profissionais dificilmente enxergamos a EJA dessa forma. Aliás, é recorrente a visão da EJA como uma escolha de modalidade de estudo, às vezes por questões de trabalho, às vezes por opção de horário. Não é comum o movimento de reflexão de que, para muitos estudantes da EJA, a modalidade não é exatamente uma escolha, mas a única opção. Os estudantes da EJA são de fato os excluídos da escola regular, sobretudo porque esta escola não foi concebida para lidar com diferentes demandas e necessidades, principalmente das populações trabalhadoras que enfrentam as mais variadas situações que vão na contramão da escola regular tradicional.

Gomes (2005) enxerga a EJA numa dinâmica conflitiva, permeada por processos de construções históricas, sociais e culturais, e aponta a necessidade de se priorizar nesta modalidade questões étnico-raciais, de gênero, entre outras. Na sua visão, há, no desenvolvimento de políticas públicas para a EJA, uma leitura muito determinista das relações de classe em detrimento das de raça, gênero e cultura. Para a autora, quando se pensa em EJA hoje, é fundamental pensar que esta é composta de jovens e adultos na sua maioria negros e em processo de exclusão social e racial.

Para Pires (2006), é fundamental que se enfatize, nas aulas de EJA, o estudo e a compreensão da língua, uma vez que o uso do signo linguístico pode se configurar como uma forma de controle e segregação. Encontramos em Althusser (1970) afirmação semelhante, quando diz que a linguagem é um canal para se apreender o funcionamento da ideologia, pois aquela materializa esta. Partindo destas ideias, chegamos ao que diz Kleiman (2004) sobre a questão do estudo da linguagem na EJA: “a construção da identidade dos jovens e adultos é anulada mediante modelos globalizantes de letramento”. (p. 281).

A partir destas colocações, o que podemos dizer a respeito da relação entre a EJA e a apropriação da linguagem/letramento, é que esta é um fenômeno complexo, no qual muitas questões precisam ser consideradas. Entretanto, é necessário partir

da premissa de que o domínio da linguagem representa poder, e que esse poder costuma ser negado às populações que usualmente compõem a EJA, sendo fundamental que se revejam os padrões e modelos de letramento com a finalidade de atender às demandas linguísticas e sociais desse público.

Mas quando falamos em letramento, a que fenômeno estamos nos reportando? Em seu livro intitulado *Letramento: um tema em três gêneros*, Magda Soares (1999) faz uso de três gêneros textuais diferentes para construir o conceito de letramento. Segundo ela, a palavra começou a figurar no vocabulário da educação e das ciências linguísticas na segunda metade dos anos 1980 e é oriunda do termo em inglês *literacy*:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “*the condition of being literate*”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “*educated, especially able to read and write*”, educado, especialmente capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 1999, p. 17)

A autora atenta para o fato de que letramento não se confunde com alfabetização, por se tratar de um fenômeno em que as pessoas incorporam os usos da escrita e se apropriam plenamente das práticas sociais de leitura e escrita. É este conceito que utilizaremos nesta pesquisa. Além dele, é importante trazer para nossa reflexão algumas outras concepções a respeito da leitura.

Para Kleiman (1998), a utilização do conhecimento prévio em vários níveis, no processo de compreensão textual, é um movimento fundamental. Esse conhecimento prévio é tratado em dois níveis pela autora: há o que ela chama de conhecimento de mundo ou enciclopédico e um outro tipo de conhecimento de mundo derivado da experiência do indivíduo. Ambos são de grande importância e necessitam de mobilização ativa para que se dê o processo de letramento.

Segundo Solé (1998), o grande problema do ensino de leitura na escola – independentemente da disciplina – não está no método, mas sim no conceito mesmo de leitura, que precisa ser ampliado. É fundamental utilizar nas aulas as estratégias de compreensão leitora de maneira interativa, nas quais o estudante use de forma simultânea seu conhecimento prévio e seu conhecimento textual para realizar a interpretação de um texto.

Nesse sentido, destacamos a dimensão atribuída à leitura por Freire (1990, p.11/12), ao afirmar que:

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

É importante tecer ainda algumas considerações a respeito dos problemas que temos enfrentado quanto à aquisição desta competência do letramento nas escolas e, particularmente no ensino de História.

Num livro em que discorrem sobre a importância de uma abordagem interdisciplinar da leitura na escola, Silva e Zilberman (1988) seguem uma linha de pensamento semelhante e alertam para a necessidade de tomar consciência do processo histórico do desprendimento da leitura do seu objeto, o texto, desembocando num movimento em que ler torna-se uma obrigação escolar desvinculada do cotidiano dos estudantes. Sobre isso, afirmam:

Também sob este ângulo aliena-se a leitura de seu objeto, o texto que é fonte do conhecimento do real, conexão entre a sala de aula e a sociedade, possibilidade, seguidamente, de revelação da ótica ideológica que o reifica em matéria escolar ou bem a ser consumido e descartado. Estes escamoteamentos exercem ainda um outro papel: bloqueiam o caminho que conduz o ensino para fora da escola e para dentro dos problemas sociais. (SILVA; ZILBERMAN, 1988, p. 15).

Tal visão da leitura acaba permeando os lugares privilegiados de discussão e ação relacionadas às práticas de letramento, tais como a escola, os órgãos governamentais responsáveis pelas políticas públicas de fomento à leitura e até mesmo a Academia, que, segundo os autores citados acima, fragmenta por demais o objeto de estudo das ciências linguísticas em facetas muito dispersas que dificultam uma perspectiva mais ampla que talvez recuperasse a ligação da ciência com a comunidade e seus problemas. Para os autores, a solução seria exatamente da ordem do que se propõe, ao menos em parte, nesta pesquisa, que é investigar os processos de letramento a partir de conceitos amplos e sob uma perspectiva interdisciplinar.

Além destas propostas, reiteramos que o aspecto social da leitura é uma questão importante a se considerar quando se objetiva refletir sobre as práticas

leitoras dos estudantes, sobretudo da EJA. Este é um conceito norteador desta investigação e, por esta razão, nos dedicaremos mais especificamente a ele a seguir.

2.2.1 Uma abordagem social sobre o letramento na escola

Segundo Bakhtin (1999), leitura é produção de sentido em que o sujeito-leitor, o sujeito-autor e os próprios sentidos são historicamente construídos. Marcuschi (2001) segue a mesma linha de pensamento, ao afirmar que o texto é um ato de afirmação social, uma atividade situada sócio historicamente. Sobre este aspecto social do letramento, Soares (2017) tem dado contribuições que foram referenciais teóricos basilares desta pesquisa.

Para a autora, analisar a relação entre linguagem e escola é fundamental para compreender os problemas que envolvem a educação das camadas populares no nosso país. Ela defende que a escola pública brasileira, apesar de ser o que ela chama de uma “escola para o povo”, tem fracassado na educação deste público-alvo, contribuindo não só para aprofundar as desigualdades sociais mas, principalmente, para legitimá-las. E uma ferramenta contributiva dessa engrenagem é justamente o ensino e a defesa dos padrões linguísticos das camadas privilegiadas, acompanhados da censura e estigmatização da linguagem popular. Para a autora, precisamos compreender esse caráter político-ideológico do uso e do ensino da língua na escola para o embasamento de uma prática pedagógica a serviço das camadas populares. (SOARES, 2017).

Estas camadas populares constituem a grande maioria dos que são atendidos pelas escolas públicas, todavia este atendimento está longe do satisfatório. A autora afirma, inclusive, que “a escola que seria para o povo, é, na verdade, contra o povo” (SOARES, 2017, p. 17) e justifica sua afirmativa com dados estatísticos que refletem não só o fracasso *da* escola como instituição, mas o fracasso *na* escola, do ponto de vista individual (reprovação, evasão, fluxo irregular, baixos níveis de proficiência, entre outros).

Investigando as razões apontadas para o fracasso, a autora assinala alguns discursos muito recorrentes ainda hoje, como, por exemplo, a *ideologia do dom*, pensamento que defende que as causas do fracasso ou sucesso escolar estão nas características individuais – talento, aptidão, inteligência –, posto que a escola,

supostamente, oferece as mesmas oportunidades a todos. Ou a *ideologia da deficiência cultural*, segundo a qual a posição das pessoas na hierarquia social seria determinada pelas características pessoais de cada indivíduo e, dessa forma, os estudantes provenientes das camadas populares teriam déficits oriundos da sua “carência cultural”; ou, ainda, a *ideologia das diferenças culturais*, que afirma que os estudantes populares são avaliados em relação a padrões de comportamento e conhecimento das classes favorecidas e muito distantes do seu universo de familiaridade, resultando em fracasso escolar.

Em resumo, o que a autora quer mostrar é que o papel da linguagem é central em todas essas explicações, e não à toa: a linguagem é, ao mesmo tempo, um instrumento de transmissão cultural e um dos produtos da própria cultura. Na escola, o uso e o ensino da língua denotam claramente as diferenças entre grupos sociais, e a escolha da primazia da linguagem socialmente privilegiada em detrimento das variantes populares estigmatizadas acaba provocando preconceitos e dificuldades de aprendizagem. (SOARES, 2017.).

Se afunilarmos o problema do fracasso escolar para o problema do fracasso linguístico, para usar de simetria semântica, vamos nos deparar com ideologias derivadas da *ideologia da deficiência cultural*, citada acima, que dizem que as crianças das camadas populares têm deficiências linguísticas e cognitivas decorrentes da “pobreza” do contexto linguístico em que estão imersas. Para a autora, essas ideologias revelam, porém, impropriedade científica e desconhecimento da contribuição de várias áreas importantes ao estudo da linguagem, como a Sociolinguística, para a qual não existem variedades linguísticas “melhores/piores” ou “superiores/inferiores”. Trata-se, na verdade, da presença marcante do preconceito linguístico, que, para a autora

[...] tem servido para legitimar a discriminação que na escola se faz dos estudantes pertencentes às camadas populares: falantes de variedades linguísticas próprias de seus contextos culturais, esses estudantes são considerados linguisticamente “deficientes” e, em consequência, também cognitivamente “deficientes” (pela inadequada atribuição de “ilogicidade” às estruturas linguísticas do dialeto popular), apenas porque a escola julga sua linguagem em função das variedades de prestígio, únicas que considera “certas” e “lógicas”. (SOARES, 2017, p. 67).

Na sua opinião, o caminho a ser seguido para enfrentar o problema do fracasso escolar não pode ser dissociado de uma tomada de posicionamento político

da escola em não rejeitar a linguagem dos estudantes oriundos das camadas populares, uma vez que isso nada mais seria do que uma rejeição da própria classe social através da rejeição de sua linguagem.

Quando trazemos estas reflexões para nossa prática docente, observamos que o público da nossa pesquisa poderia ser contemplado facilmente por essa afirmação, uma vez que é frequente o preconceito linguístico por parte dos próprios colegas, professores e outros funcionários da escola com as maneiras de falar típicas dos seus contextos sociais, sobretudo para os moradores da zona rural.

Assim, para que haja essa tomada de posicionamento no sentido de romper com o preconceito linguístico, também precisa haver, por parte da escola, a proposição do que a autora chama de “bidialetalismo para a transformação”, que seria viabilizar para o estudante a aquisição da linguagem e do capital cultural socialmente prestigiados. O objetivo não seria de adaptar os estudantes às exigências da estrutura social, mas instrumentalizá-los para combater as desigualdades por meio de uma maior participação política na sociedade. Em resumo:

Um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a determinadas variedades linguísticas em detrimento de outras, tem de levar o estudante a perceber o lugar que ocupa a sua linguagem na estrutura de relações sociais, econômicas e linguísticas, e a compreender as razões por que essa linguagem é socialmente estigmatizada; tem de apresentar as razões para levar o estudante a aprender uma linguagem que não é a do seu grupo social e propor-lhe um bidialetalismo não para sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade. (SOARES, 2017, p. 122).

A autora também ressalta a necessidade de que esse movimento por uma escola linguisticamente transformadora não se restrinja ao ensino das linguagens, posto que a língua é o principal instrumento de ensino e aprendizagem para todos os componentes curriculares, além de estar presente em todas as relações e comunicações da escola como um todo.

Essa noção ampliada do papel de todos os componentes curriculares trabalharem juntos na escola a partir de uma concepção sócio-política transformadora da linguagem é compartilhada por Kleiman e Moraes (1999), para quem a fragmentação, a alienação e a linearidade do currículo tradicional podem ser superadas através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares cujo objetivo

comum seja a formação de leitores competentes através da leitura como atividade integradora de saberes.

As autoras sugerem a metáfora da *rede em construção* para ilustrar sua proposta: as conexões entre pessoas, conceitos, objetos, informações, símbolos, entre outros, permitem um processo mental dinâmico que resulta na construção da cognição. Em outras palavras, essa complexa rede de associações vai viabilizar que o sujeito, enquanto figura ativa no processo, construa sua própria rede de conhecimentos, tendo o professor como mediador ou facilitador. (KLEIMAN; MORAES, 1999.).

Construir esse conhecimento, portanto, é construir significados. E essa construção está relacionada, em grande parte, com a atividade verbal. Na proposta dos projetos interdisciplinares em rede, a leitura é considerada uma atividade que permite a aprendizagem e a conexão de novas informações às experiências e conhecimentos anteriores para a construção de significados.

As autoras propõem a utilização do gênero textual *texto jornalístico informativo* – especificamente a notícia ou a reportagem de revistas semanais – como leitura geradora para que se desenrole o fio sequencial das demais atividades dos projetos interdisciplinares. A escolha deste gênero se justifica pela possibilidade de engajar os estudantes em diversas práticas sociais de leitura para atender às demandas de diferentes disciplinas. Além disso, esses textos utilizam vários recursos que os tornam didáticos e atraentes, a exemplo dos boxes do tipo “saiba mais”, que trazem curiosidades, contexto histórico, explicações, dados estatísticos, tabelas, mapas, ilustrações, entre outros. Segundo as autoras,

Se a reportagem é um bom exemplo da utilização de múltiplos códigos e múltiplas formas de apresentação dos textos, intercalando, com a finalidade de atrair do leitor, tabelas, mapas e imagens no tratamento da matéria, então ela pode vir a ser um recurso importante para trazer, para a aula, práticas de leitura de formas específicas de apresentação das informações, segundo os cânones das diversas disciplinas e para modelar práticas de leitura dessas formas a fim de atingir os objetivos (especialmente os atitudinais) de cada disciplina. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 101/102).

Estes gêneros textuais são também marcados pela intertextualidade, uma característica que contribui para que eles se tornem ferramentas interdisciplinares, posto que neste processo são ativadas as relações diversas que podem ser estabelecidas entre um texto e vários outros, tanto do ponto de vista temático quanto

em relação à forma como são organizadas as informações.

Além disso, as notícias ou reportagens de revistas semanais possuem uma característica importante para a contextualização da leitura: a atualidade. São temas e acontecimentos que geralmente estão se desenrolando no momento de sua publicação ou “recentemente incorporados no tecido social e que já tiveram algum impacto na sociedade”. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 118) Em outras palavras, são assuntos que fazem parte dos vários contextos onde estão inseridos os estudantes: família, trabalho, igreja, espaços de lazer, entre outros.

O valor da notícia ou reportagem de revistas semanais de informação como elemento-âncora de projetos interdisciplinares relevantes ao cotidiano do estudante é proporcional a sua intertextualidade, sua atualidade e sua relevância na fábrica social. (KLEIMAN; MORAES, p. 118).

Observando tais potencialidades e ressaltando o aspecto social que pode ser evidenciado nestes gêneros textuais, é possível configurar projetos interdisciplinares baseados em leituras que irão se constituir de fato em práticas sociais que não perderão tal característica a partir da didatização.

Nossa proposição didática, que será apresentada mais adiante, leva em conta o uso destes gêneros na sua proposta de conhecer a história do trabalho refletindo sobre as práticas de letramento, razão pela qual refletimos a seguir sobre o letramento histórico.

2.3 Uma breve consideração sobre letramento histórico

Dentro do contexto das discussões em torno do conceito de letramento, podemos identificar, na história, um movimento de alguns autores, como Santos (2008); Silva (2011); Azevedo (2011), no sentido de utilizar o termo também para se referir à relação dos indivíduos com o conhecimento histórico.

Investigando a conceituação de letramento histórico é possível perceber que essa expressão denota um processo que está diretamente ligado a práticas de letramento no ensino de História. Segundo Silva (2011), na construção da autonomia do cidadão/leitor, é importante a compreensão de variados gêneros textuais, inclusive textos históricos. Entretanto, cada gênero ou tipo textual exige do leitor capacidades específicas. Assim, para o autor:

Nessa perspectiva, entendemos que a leitura proficiente em História – e também nas demais disciplinas – é uma capacidade específica e não uma capacidade universalmente adquirida apenas pela leitura de textos didáticos de outras áreas do conhecimento ou do contato com gêneros textuais diferentes. Por isso, o conceito de compreensão leitora abrange uma gama complexa de pressupostos. Além disso, a leitura de textos históricos não fica limitada a apenas um gênero textual. Sob a denominação textos históricos estão designados uma multiplicidade de gêneros textuais que um bom leitor em História deve estar apto a ler. (SILVA, 2011, p. 117).

A grande variedade dos gêneros textuais trabalhados no ensino de história também está presente em muitas disciplinas, porém, dentro da nossa disciplina, tais textos são trabalhados dentro da sua historicidade, além de passarem pelo crivo de complexos pressupostos metodológicos específicos da disciplina, exigindo conhecimentos históricos, conhecimentos de metodologia, de teoria da história e inclusive de ideologias. (SILVA, 2011).

Dessa forma, podemos dizer que o letramento histórico compreende o processo de leitura de variadas fontes e gêneros textuais dentro da sua historicidade. O desenvolvimento da leitura, nesse caso, envolve muito mais do que a decodificação do gênero textual, englobando também uma abordagem dos documentos que é específica do campo da história.

Para Santos (2008), o letramento histórico possibilita o desenvolvimento de ferramentas que permitem a diversificação e a ampliação da leitura de mundo que o leitor tem, uma vez que os textos históricos, em suas variadas roupagens e gêneros, deixam de ser vistos como portadores de verdades absolutas, posto que o sujeito considerado historicamente letrado perceberá a complexa teia de relações e intencionalidades presentes nos textos. Para o autor:

O letramento em história encerra a articulação de outras dimensões no processo de leitura do mundo, uma leitura não neutra e que procura ler para além da aparência, lendo nas entrelinhas e descortinando silenciamentos, ocultamentos e a produção de invisibilidades diversas. (SANTOS, 2008, p. 6).

Além dessa leitura crítica de fontes, documentos e gêneros textuais variados, o letramento em história abarca ainda outro elemento importante que é a problematização do próprio processo de letramento enquanto um conjunto de eventos em que a escolarização assume um lugar privilegiado.

Azevedo (2011) parte desta perspectiva ao trazer um conceito de letramento - já abordado aqui na visão de outros autores - que envolve considerar o uso da

leitura e da escrita numa dimensão sócio-histórica que traga para o debate espaços sociais que, apesar de não usarem a escrita propriamente dita, “são por ela constrangidos, cerceados e estruturados.” (AZEVEDO, 2011, p. 2)

Para a autora, a escola é historicamente a principal agência de letramento, e, sendo assim, imprimiu um padrão em que as práticas de letramento se encaixam num modelo único e monovalente, a despeito do próprio conceito de letramento incluir o uso cultural da leitura e da escrita e suas amplas práticas sociais. (AZEVEDO, 2011)

Kleiman (1995) segue essa mesma linha de pensamento no que diz respeito ao papel da escola em relação ao modelo de letramento historicamente construído:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, práticas sociais, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo geralmente de aquisição de código (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Desse modo, é importante que o letramento histórico também envolva a compreensão pelo estudante da hegemonia desse letramento escolarizado que privilegia uma sociedade grafocêntrica, marcada pela imposição de suas práticas de oralidade, leitura e, sobretudo, de escrita.

Ainda no campo das definições teóricas, podemos identificar neste conceito de letramento histórico um processo mais estreitamente ligado aos pressupostos teórico-metodológicos da disciplina história e ao estudo da historiografia propriamente dita.

O letramento histórico, que alguns autores também chamam de *literacia histórica* (LEE, 2006), é um conceito que também está vinculado à teoria da história referenciada por Jörn Rüsen (2001), para quem a didática da história seria o estudo da consciência histórica.

Na esteira do processo de aquisição desse letramento histórico, ou literacia histórica, as considerações de Rüsen sugerem alguns princípios básicos, dentre os quais uma primeira exigência é que os estudantes entendam algo do que seja a história, ou seja, sobre como o conhecimento histórico é possível, sobre as intencionalidades da escrita da história, sobre a impermanência do conhecimento histórico, entre outros aspectos. (LEE, 2006).

O entendimento de como as afirmações históricas são feitas e das diferentes maneiras pelas quais essas afirmações podem ser mantidas ou postas à prova é uma condição necessária para a literacia histórica, mas não é a única. Para se orientar no tempo, utilizando o contexto do passado para ver o presente e o futuro, os estudantes, além de um entendimento da disciplina de história, precisam de uma *Estrutura Histórica Utilizável (Utilization Historical Framing - UHF)*. (LEE, 2006).

Caracterizando uma Estrutura Histórica Utilizável (UHF), o autor afirma:

Uma estrutura deve ser um ponto de vista geral de padrões de mudanças a longo prazo, não um mero esboço de história folheando picos do passado. Deve ser ensinada rapidamente e sempre revisitada, pois assim os estudantes podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma. Seguindo Rüsen, essa matéria deve ser a história humana, não alguns subconjuntos privilegiados dela. Uma UHF irá seguir, inicialmente, amplos desenvolvimentos nas sociedades humanas, questionando sobre os padrões de mudança na subsistência humana e na organização política e social. (LEE, 2006, p. 146 – 147).

Assim, podemos entender que uma estrutura histórica utilizável trata-se de uma ferramenta por meio da qual o sujeito passa a filtrar as informações de caráter histórico a partir de arranjos mentais capazes de estabelecer relações complexas entre passado, presente e futuro.

Trata-se de um movimento de ir além das concepções do senso comum da história, da não aceitação de versões prontas do passado, como também da rejeição da ideia de que compreender o passado é algo impossível e/ou fraudulento. Este movimento, entretanto, não é automático e não se desenvolve sem que haja a intencionalidade de desenvolvê-lo.

Segundo este pensamento, as estruturas históricas utilizáveis devem ser ensinadas, mas também precisam ser constantemente revisitadas pelos estudantes, seja para que estes assimilem novas ideias, seja para que adaptem aquelas que foram aprendidas. (LEE, 2006.).

A UHF deve ser uma estrutura aberta, capaz de ser modificada, testada, aperfeiçoada e mesmo abandonada, em favor de algo mais, de forma que os alunos sejam encorajados a pensar e refletir sobre as suposições que fazem ao testar e desenvolver sua estrutura. Diferentes alunos sairão da escola com diferentes estruturas. (LEE, 2006, p. 147.).

O autor ressalta que até o presente momento não existem demonstrações concretas deste tipo de UHF, e que, portanto, é necessário agir em duas frentes:

realizando pesquisas que nos permitam compreender como nossos estudantes se relacionam com o passado, e operacionalizando abordagens práticas que viabilizem a construção deste conhecimento.

Num artigo em que investiga como se desenvolvem as competências da literacia histórica em estudantes do 4º ano do curso de Licenciatura em Ensino de História da Universidade do Minho, Barca (2006) reforça a ideia da literacia histórica como uma competência estreitamente relacionada ao desenvolvimento da consciência histórica, sendo os dois conceitos tão imbricados, que por vezes se confundem:

A ideia de literacia histórica – enquanto conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado – surge associada à proposta de desenvolvimento da consciência histórica, tal como defende Peter Lee. Esta necessidade de orientação temporal exige identificações múltiplas, a várias escalas (do local ao global), e a consideração de pontos de vista diversificados, apresentados quer por historiadores quer por outras fontes para a História. (BARCA, 2006, p. 93).

Dessa forma, podemos dizer que o letramento histórico é também a capacidade do indivíduo fazer uma leitura proficiente da história, sendo a palavra leitura aqui entendida na perspectiva ampla de compreensão, apropriação, e construção de significados. Assim, o letramento histórico – ou literacia histórica – se configura como o componente fundamental para a aquisição da consciência histórica.

Nas palavras de Silva (2011), encontramos uma síntese:

O conceito de letramento nos remete à condição adquirida pelo sujeito que é capaz de executar a leitura de forma proficiente e autônoma nos diversos contextos sociais onde esta capacidade é solicitada. O letramento em História, por sua vez, é a condição adquirida pelo sujeito que é capaz de utilizar uma UHF para ler, interpretar, analisar de forma crítica e consistente, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimento do passado nas mais diversas situações sociais onde as narrativas históricas cotidianamente estão presentes. (SILVA, 2011, p. 124).

Embora não tenhamos por objetivo nos aprofundar, neste trabalho, na teoria rüseniana, este conceito de letramento histórico foi explorado na elaboração de algumas etapas da sequência didática que iremos descrever mais adiante.

2.4 Revisitando o ensino de História e dialogando com a História Local

Vivemos um tempo em que novas demandas de ensino e de aprendizagem são uma realidade cada vez mais presente nas nossas salas de aula. O fazer docente tem sido frequentemente discutido e repensado, enquanto o movimento de considerar o cotidiano e as práticas socioculturais dos estudantes como ponto de partida no processo de ensino faz parte de um novo olhar que vem sendo construído sobre o ensinar e o aprender.

Nesse sentido, o interesse pelo local com suas especificidades e a preocupação com o contexto micro têm surgido como propostas para colaborar com um ensino mais contextualizado. Por sua vez, a abordagem proporcionada pela história local favorece esse movimento, na medida em que possibilita a incorporação de novos temas e problemáticas ao ensino da história.

Analisando o panorama historiográfico do final do século XX e início do século XXI, Fagundes (2006) destaca a variedade de abordagens existentes e a presença de algumas propostas inovadoras. É um período marcado pela presença de duas grandes escolas, o marxismo e a dos *Annales*, que deixaram importantes contribuições como alternativas à história historicista, e que também se tornaram pontos de partida para mudanças. Para o autor, além destas duas escolas, os pós-modernistas também se aproximaram de uma perspectiva que inspirou conceitualmente a história local, na medida em que rejeitavam veementemente as certezas típicas de uma história mais universal. Há ainda nesse interesse pelo micro uma influência considerável da Nova História e da História Cultural (FAGUNDES, 2006).

No que diz respeito ao Brasil, o autor afirma que a primeira forma sistematizada de pensar a história do Brasil partiu do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que, desde sua fundação, em 1838, buscou conferir ao país uma identidade em sintonia com a historiografia europeia da época, nos moldes iluministas e seguindo o modelo da unidade e continuidade do progresso social. Essa história vai influenciar o ensino durante os séculos XIX e XX e vai ficar marcada por concepções positivistas legitimadoras de um discurso dominante que dava forma a uma nação supostamente sem conflitos. Nesta maneira de ensinar história, a memorização, a repetição, o modelo tradicional expositivo e as fontes escritas oficiais tinham lugares de destaque, o que pode ser visto ainda hoje em

muitas salas de aula do nosso país.

Outra ideia muito difundida até bem pouco tempo era a necessidade de se priorizar uma “História da Civilização Brasileira” e mesmo uma História Universal, em detrimento da história local. Essa prática acabou favorecendo dois aspectos que herdamos da maneira de ensinar história do Brasil no século XIX: a ideia forjada de um Brasil hegemônico, homogêneo, sem conflitos e diferenças; e a primazia de aspectos econômicos em detrimento de outros no estudo da nossa história. (FERNANDES, 1995).

Sobre estes questionamentos, Chesneaux (1995) segue essa mesma linha de pensamento, afirmando que, desde o século XIX, o ensino de história no Brasil esteve permeado por tradições e concepções europeias, sobretudo francesas, promovendo o entendimento de que havia um modelo civilizatório a ser seguido por todas as civilizações. Um exemplo claro disso é a adoção e permanência até os dias atuais da cronologia linear baseada no modelo quadripartite (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), que se estende inclusive à história do Brasil, cujos conteúdos foram “encaixados” nesses marcos temporais europeus.

A partir da década de 1980, surgem as primeiras iniciativas de mudanças desse cenário que, no bojo das lutas pela redemocratização, passou a fazer parte dos debates sobre a educação, a escola e o ensino de história. Fagundes (2006) afirma que eventos promovidos por entidades educacionais e científicas tiveram uma importância grande nesse movimento, tais como as reuniões anuais da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), a Conferência Brasileira de Educação e as ações promovidas por entidades de classe como a ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior) e a ANPUH (Associação Nacional de História).

Além desse cenário político favorável às mudanças, a contribuição da nova historiografia europeia, sobretudo da escola dos *Annales*, foi também fundamental para pavimentar esse caminho. As universidades brasileiras sofreram grande influência dessas novas ideias, o que coincidiu também com o fortalecimento dos cursos de pós-graduação como espaço privilegiado para esse tipo de discussão, culminando com a constituição de um campo de estudos sobre o ensino de história, tomado como objeto de pesquisa na década de 1980. (FAGUNDES, 2006).

A década de 1990 guarda sua importância nesse panorama por registrar o surgimento de propostas de mudanças nos currículos de história encabeçadas pelo

poder público em nível federal, estadual e municipal, em decorrência dos movimentos em defesa da educação e, em particular, do ensino da disciplina vivenciados nos anos 1980. Nesse período surgiram propostas curriculares novas em vários estados, além de ter sido um momento de alterações de abrangência nacional, como foi o caso da aprovação, em 1996, da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), publicados em 1998.

Ao fazer esse resgate do percurso das mudanças relacionadas ao ensino de história no Brasil, Fagundes (2006) lembra que é importante reconhecer que, diferentemente das críticas ao poder público da década de 1980, hoje o momento é de reflexão no sentido de perceber que as respostas aos muitos questionamentos se encontram também nas próprias ações dos profissionais do ensino. Para o autor,

Isso aponta para a necessidade, por parte de nós, docentes, de nos imbuirmos de novas posturas que apontem numa direção em que a história ensinada venha se fazer valer de outros propósitos que não o de estar a serviço exclusivo de determinado segmento social. O ensino da história tem também que considerar as reclamações do mundo contemporâneo, entre as quais está a incorporação de novos valores e atitudes que considerem a diversidade cultural, as diferentes opiniões e opções individuais relacionadas com questões políticas, religiosas e de fórum íntimo. (FAGUNDES, 2006, p. 122).

Nesse sentido, entendemos que o reconhecimento de que a aproximação com temas e problemas relativos à vida cotidiana dos estudantes apresenta-se como imperativo ao ensino de história e que a reflexão crítica sobre as práticas docentes deve ser parte integrante das preocupações dos professores. Contudo, entendemos também que o exercício da crítica aos processos de elaboração das políticas curriculares voltadas ao ensino da história precisa ser parte das ações docentes.

Dentro dessa busca pela mudança, a abordagem de questões que favoreçam a inclusão na escola do mundo onde estão inseridos os estudantes é uma proposta sempre presente. Dessa forma, a história local aparece como uma possível alternativa a esse modelo de história legitimadora do poder de certos grupos em detrimento de outros e que já não atende às demandas dos novos tempos.

Quando nos referimos a esse interesse pelo local, do que estamos falando? Quais são os aspectos conceituais que envolvem a história local? Esta não é uma pergunta simples de responder, como aponta o próprio Fagundes, uma vez que há

muitos olhares a respeito do que seria essa forma de ver a história. Na sua definição do local, o autor afirma que:

O local ao qual nos referimos aqui é o espaço tomado a princípio como uma abrangência geograficamente restrita, em cujos laços sociais e de parentescos de seus moradores ainda se mantêm vínculos comunitários e uma existência de sociabilidade direta entre eles. Ou seja, um local cujos limites espaciais não ultrapassariam os territórios de pequenos municípios, cidades, bairros ou de uma região, entendida aqui como um conjunto constituído por pequenos municípios. (FAGUNDES, 2006, p. 87).

Para Amado (1990), essa abordagem oferece uma nova ótica de análise que permite trabalhar todas as questões fundamentais da História a partir de um ângulo de visão que mostra o específico, o particular. Essa historiografia que a autora chama de regional tem a possibilidade de apresentar o concreto, o cotidiano, viabilizando que se faça uma ponte entre o ser individual e o ser coletivo.

Por outro lado, como afirma Schmidt (2007, p.190), nenhuma realidade local “contém, em si mesma, as chaves de sua própria explicação”. Assim, concordamos com a autora que a história local não está desvinculada da história global, mas tem entre suas características a valorização das particularidades de um lugar em suas relações com outros espaços. Por isso, o ensino da história local pode ser considerado como ponto de partida para a formação de identidades e a construção de vínculos com a cultura local.

Nas palavras de Samuel (1990), a história local permite que categorias abstratas, como a de classe social, tornem-se mais palpáveis e possíveis de serem traduzidas a partir do trabalho com as trajetórias individuais dos sujeitos. Nesse sentido, a proposta de utilizar a história local como referencial teórico para a nossa pesquisa se faz justificável: nossos sujeitos da pesquisa são operários e operárias do segundo maior polo de confecções do país. São trabalhadores e trabalhadoras inseridos em arranjos produtivos marcados por questões de caráter histórico, porém certamente mais significativas do que quando vistas a partir de abordagens generalistas e tradicionais.

É justamente sobre esses questionamentos que Neves (1997) aponta o que ela chama de “vícios” da História Geral que acarretam em dificuldades da sua relação com as realidades locais. Alguns desses vícios seriam:

universalismo: a história entendida como una, abrangente de todo do

tempo e de toda a humanidade;

eurocentrismo/ocidentalismo: a história, una e abrangente, considerada como extensão da história da Europa Ocidental, que imprimiria, assim, marcas feições e caracteres em todas as realidades sociais, em todos os tempos e lugares. Mesmo o passado mais remoto e dos lugares mais distantes, seria suscetível de receber essa marca, uma vez que seria considerado, tão somente, o precursor da universalidade europeia;

quatripartismo: a história universal, eurocêntrica, apresenta-se dividida em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, segundo modelo e periodização franceses. Aos outros lugares compete enquadrar-se ou deixar de existir para a ciência da história;

oficialismo: para completar a uniformização universalista da história, ele é, também, apenas a história dos agentes do poder. Para os que estão fora do poder, a ocultação, o silêncio da história. Esse “vício” tem desdobramentos, por meio dos quais se popularizou: a história dos heróis (dos grandes homens), dos vencedores, dos dominantes. A força desse oficialismo tem sido tanta que obrigou importantes setores da historiografia a criarem quase uma nova especialidade: a história dos excluídos, dos vencidos, para se contrapor, ou pelo menos preencher as lacunas da história oficial. (NEVES, 1997, p. 23).

Por outro lado, a autora não só reconhece como também lista alguns problemas e vicissitudes da história local nos quais os vícios da história geral têm sua contrapartida, a saber: o localismo e o bairrismo, que podem vir a favorecer processos de discriminação; o personalismo, que corresponde ao oficialismo da história geral e trata-se da super valorização dos feitos de cidadãos ilustres ou mesmo agentes públicos de pequenas localidades; a fragmentação, que pode acontecer quando o local se torna uma parte desarticulada do todo; e a folclorização, que nada mais é do que a busca da originalidade a todo custo, elegendo perfis de características locais que transformam-se em modelos impositivos. Apesar destas observações, a autora enfatiza que nossa opção pelo local é válida e necessária, por se tratar do nosso espaço de atuação. Nesse sentido, advoga que não podemos nem devemos abrir mão dessa possibilidade de “imprimirmos sentido e consequência coerente às nossas ações.” (NEVES, 1997, p. 24-25.).

Num artigo onde propõe a redescoberta dos sentidos no ensino da história local, Barbosa (2006) faz uma análise pontual sobre a produção de material didático de história local existente em alguns municípios. Para a autora, esse tipo de material, quando existe, deixa muito a desejar, por não contemplar as classes populares em suas trajetórias e cotidianos, servindo inclusive para reforçar a dicotomia existente entre a produção do conhecimento e sua transmissão. Tratam-se, na maioria das vezes, de apostilas contendo compilações dos problemas apontados acima por Neves (1997), ou seja, apostilas com exemplificações de bairrismo, de desprezo pelo que não é do local, de destaque a cidadãos ilustres e de

folclorização exagerada.

Seja na história geral, seja na história local folclorizada, a negação da participação popular na história traz consequências negativas à formação dos estudantes. Sobre esse aspecto, Davis (1992) faz uma importante observação. Para ele, quando negamos a participação popular na história, estamos induzindo o estudante que pertence a essa camada social a pensar que sua história não tem valor, que sua história não é história de verdade. Sendo levado a desvalorizar seu passado, o estudante também desvaloriza seu papel nos movimentos de ruptura ou permanência do presente, levando a um sentimento de impotência frente à transformação do mundo.

Nesse sentido é que concordamos e buscamos nortear esta pesquisa a partir do que diz Barbosa (2006) a respeito do trabalho com a história local na escola. Para a autora, “o conhecimento da história local através da escola potencializa uma práxis social.” (p. 67).

Assim compreendemos o trabalho com essa abordagem historiográfica, a partir da ideia de que a ligação entre a história local e essa práxis social nada mais é do que o próprio exercício da política, no sentido pleno da palavra, que se traduz como a forma de agir dos seres humanos em sociedade. Assim, para Gonçalves (2007, p.176), a história local pode ser compreendida como uma chave de leitura, um “campo de produção de uma consciência histórica, cujos usos, valores e sentidos nos interessam diagnosticar”. A história local coloca o local no centro das problematizações, circunscreve um lugar, recorta um espaço no qual as relações humanas se estabelecem.

No capítulo seguinte apresentamos a análise dos dados da pesquisa, coletados a partir das falas dos estudantes referentes ao trabalho e a sua atuação no polo de confecções do agreste pernambucano.

3 EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO E ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conforme determinado no objetivo geral deste estudo, buscamos compreender a relação entre as práticas de letramento de estudantes do ensino médio da educação de jovens e adultos e suas aprendizagens sobre o conceito de trabalho e o mundo do trabalho nas aulas de História. Para tanto, elaboramos e aplicamos um questionário com perguntas objetivas e discursivas com a finalidade de investigar suas concepções a respeito das temáticas relacionadas a esta pesquisa: ensino de História, educação de jovens e adultos, letramento e trabalho. Compreender como os estudantes pensam e se sentem a respeito destas categorias de análise foi o ponto de partida para a produção de uma proposição didática que buscasse preencher algumas lacunas e atender a alguns anseios sinalizados.

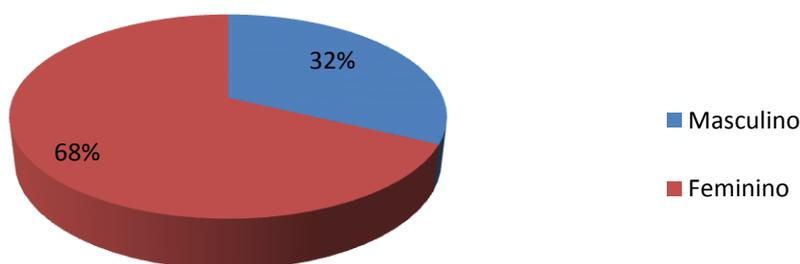
A turma em questão é composta por vinte e oito estudantes do Módulo II do ensino médio da educação de jovens e adultos. Observando dados do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) é possível identificar na turma variados perfis de idade, com predominância de estudantes mais jovens. As estudantes do sexo feminino também são maioria na turma, como se pode ver nas ilustrações a seguir.

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes da turma por idade



Fonte: elaboração da autora.

Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes da turma por sexo

Distribuição dos estudantes da turma por sexo

Fonte: elaboração da autora.

Conforme dados do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), dos vinte e oito estudantes matriculados na turma, dez são beneficiários do programa de transporte público escolar, o que significa dizer que cerca de trinta por cento dos estudantes são moradores da zona rural. Assim, os sujeitos da pesquisa são estudantes de uma turma formada por uma maioria de mulheres, jovens e residentes na zona urbana da cidade.

Adentrando nas questões específicas que dizem respeito às categorias de análise relacionadas a esta pesquisa, a apreciação das respostas do questionário revelou a presença de muitas das problemáticas apontadas no nosso referencial teórico, contribuindo para amalgamar as dimensões teórica e prática na posterior elaboração da sequência didática proposta para a turma. A atividade foi realizada num dos dias letivos do semestre corrente e foi respondida pelos vinte e um estudantes que se encontravam presentes.

3.1 Evasão escolar, volta aos estudos e trabalho: intersecções

O primeiro tema abordado no questionário diz respeito à relação dos estudantes com a educação de jovens e adultos. Para a pergunta que interrogava se, em algum momento, os estudantes precisaram se afastar da escola/deixar de estudar, a resposta “sim” foi unânime. A sequência a esta pergunta solicitava, numa resposta discursiva, que fossem comentados os motivos para este afastamento. Neste ponto é necessário que façamos uma análise qualitativa e, em consequência, mais detalhada das respostas.

O motivo mais apontado pelos estudantes para o seu progresso afastamento da escola foi o trabalho. Esta resposta aparece em catorze dos vinte e um questionários respondidos, ou seja, a necessidade do trabalho foi o motivo do abandono dos estudos de dois terços dos participantes da pesquisa. Além disso, ela também aparece associada com outras respostas, como é o caso de estudantes que responderam que precisaram se evadir da escola para trabalhar porque tinham se casado.

O trabalho, seja como principal fonte de renda para o sustento ou para complementar a renda da família, foi, para estes estudantes, assim como tem sido para outros, o obstáculo para a conclusão da escolaridade básica até o início da idade adulta. Algumas falas dos estudantes ilustram esse fato:

Um dos maiores motivos para eu me afastar da escola foi a dificuldade financeira que minha família estava passando. Por esse motivo eu abandonei os estudos e comecei a trabalhar. (Estudante 2).

Motivos pessoais, tive que escolher entre a escola ou o trabalho. (Estudante 7).

Por não ter tempo, por causa da carga horária de trabalho, e o cansaço cansa! (Estudante 8).

Trabalho, pois tinha outros objetivos e precisava de dinheiro e os meus pais não tinham para me ajudar. (Estudante 9).

Os escritos de Arroyo (2017) ajudam na compreensão desse fenômeno, conforme vimos. Nas suas análises sobre o papel do trabalho na vida dos estudantes da EJA, o autor lembra que:

O trabalho chega às escolas nos corpos-trabalho de milhares de crianças-adolescentes marcados desde cedo por processos de desumanização-humanização, socializados nas vivências da família trabalhadora e nas próprias vivências de trabalhadores infantis e adolescentes. Suas experiências, desde a infância, têm o trabalho, o sem-trabalho, o ganhar a vida, o sobreviver como uma constante. Como uma condição de classe, de raça. Ganhar a vida, fugir da morte. Bem cedo, na infância, aprendem-se membros da classe trabalhadora empobrecida. (ARROYO, 2017, p. 44).

A análise das respostas dos estudantes a este questionamento está em sintonia com esta visão. A sobrevivência, que se materializa na possibilidade de exercer qualquer atividade remunerada, representou, para estas pessoas, o lado mais pesado numa balança onde estavam, em lados opostos, a escola e o trabalho.

Como a maioria dos estudantes da turma são jovens, é possível afirmar que o abandono da escola, para este grupo específico, esteve relacionado à expansão da indústria de confecções, que existe desde os anos de 1950/1960 na região, mas experimentou um impulso considerável nos anos 2000, com a mudança da denominação *Feira da sulanca* para *Polo das Confecções do Agreste de Pernambuco*, mudança que sinalizou o crescimento deste arranjo produtivo para outros públicos. (OLIVEIRA, 2011).

A empregabilidade fácil, uma das marcas da indústria de confecções do Agreste de Pernambuco, ainda que informal e precária, sempre atraiu trabalhadores de todas as idades. Dados do censo demográfico de 2010 para a cidade de Vertentes, por exemplo, apontam que a taxa de ocupação para crianças de 10 a 13 anos chegava a 18%, aumentando para 31% na faixa etária de 14 ou 15 anos, e chegando à marca de 50% para adolescentes de 16 ou 17 anos. (IBGE, 2010).

Outros dados complementam estas informações. De acordo com o estudo *Trabalho Infantil e Adolescente: impacto econômico e os desafios para a inserção de jovens no mercado de trabalho no Cone Sul*, no caso de jornadas de trabalho de 36 horas semanais, a evasão escolar pode chegar a 40%. O estudo ainda diz que, para a mesma carga de trabalho, a queda no rendimento escolar varia de 10% a 15%, dependendo da fase escolar. (TENDÊNCIAS CONSULTORIA INTEGRADA, 2013).

Oliveira (2011) cita uma pesquisa realizada em algumas das cidades que compõem o polo, no ano de 2006, através de uma parceria entre o Ministério do Trabalho e Emprego e o DIEESE, que evidencia como são baixos os indicadores de escolarização na região. Constatou-se, neste estudo, que 56,8% da População Economicamente Ativa não concluiu o ensino fundamental, e apenas 4,6% possuem o ensino superior completo. (OLIVEIRA, 2011).

Estes dados ratificam as respostas dadas pelos estudantes para o questionamento sobre os motivos da sua evasão, confirmando que a entrada precoce no mercado de trabalho costuma acarretar a queda no rendimento, a desmotivação e a evasão escolar.

Se este problema da ocupação laboral infantil é uma realidade no país, no caso das cidades do Polo das confecções do Agreste o problema se destaca não só nos estudos estatísticos feitos na região, mas em várias pesquisas acadêmicas que abordam as relações de trabalho destes empreendimentos. Num estudo realizado

pela Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) em 2008, a reflexão feita sobre a taxa de ocupação na cidade de Toritama aponta:

Taxas de atividade e ocupação tão elevadas, como as observadas em Toritama, indicam que praticamente todos (homens, mulheres, crianças, idosos etc.) trabalham. Quase não existe população inativa no município. De imediato surgem três questões: quem cuida da reprodução social em Toritama? Crianças e jovens conseguem combinar trabalho e educação? E os idosos? (FUNDAJ, 2008, p. 118).

A cidade de Vertentes não apresenta as taxas de ocupação nem a quantidade de empreendimentos têxteis de Toritama, mas são situações semelhantes. Além disso, boa parte dos trabalhadores da indústria de confecções de Vertentes são trabalhadores que migram diariamente para exercer suas atividades em Toritama, o que estreita a relação entre as estatísticas das duas cidades e revela a existência, também em Vertentes, dos problemas apontados no estudo acima.

Com relação aos motivos pelos quais teria acontecido o abandono escolar, os outros fatos apontados pelos estudantes foram o casamento e a gravidez, no caso de algumas estudantes, além de problemas de saúde e mudança de domicílio. São fatores que costumam afetar a frequência escolar e contribuir para a evasão, embora apresentem menor expressividade no contexto analisado, e não sejam objeto de estudo desta pesquisa.

Voltando ao impacto do trabalho na vida escolar dos estudantes participantes da pesquisa, é possível afirmar que as experiências destes estudantes com a entrada precoce no mercado de trabalho podem ser analisadas não só a partir de suas respostas ao questionamento sobre os motivos da evasão, mas também a partir de respostas a outras questões levantadas.

São perguntas diferentes que têm o objetivo de compreender as concepções dos estudantes quanto ao seu afastamento e retorno à escola. São duas questões discursivas com os comandos “Comente as razões que levaram você a voltar a estudar” e “Comente a importância da escola para o seu futuro”. Além destes comandos uma pergunta objetiva apresentando quatro opções de resposta anunciava: “Quando concluir seus estudos na EJA, você pretende”: a) “fazer um curso técnico”; b) “fazer um curso superior (faculdade)”; c) “apenas trabalhar” e d) “outro”.

Esses questionamentos, junto com a pergunta já analisada sobre os motivos que levaram ao progresso abandono da escola, ajudaram a traçar um panorama sobre os significados da escola para estes estudantes, na tentativa de entender as razões que os levaram a voltarem a estudar. Suas falas revelam que a temática trabalho não se esgota apenas nos motivos da evasão escolar. Ela também está presente no retorno à escola. Quase todos responderam que sua busca pela conclusão dos estudos está relacionada ao desejo de melhor colocação no mercado de trabalho, seja a partir da titulação conferida pelo término da educação básica, ou pela possibilidade de continuar os estudos na educação profissional e/ou superior. Algumas das respostas dos estudantes sobre esta questão foram:

Primeiramente, o que me motivou a voltar a estudar foi as análises que eu mesmo fiz com relação ao meu futuro. Como por exemplo em que eu realmente iria trabalhar. (Estudante 2).

Pretendo fazer faculdade e é bom terminar, sempre pedem segundo grau completo nos trabalhos. (Estudante 7).

Durante todo tempo que fiquei afastada da escola sempre pensava em voltar, mas o trabalho não permitia. (Estudante 10).

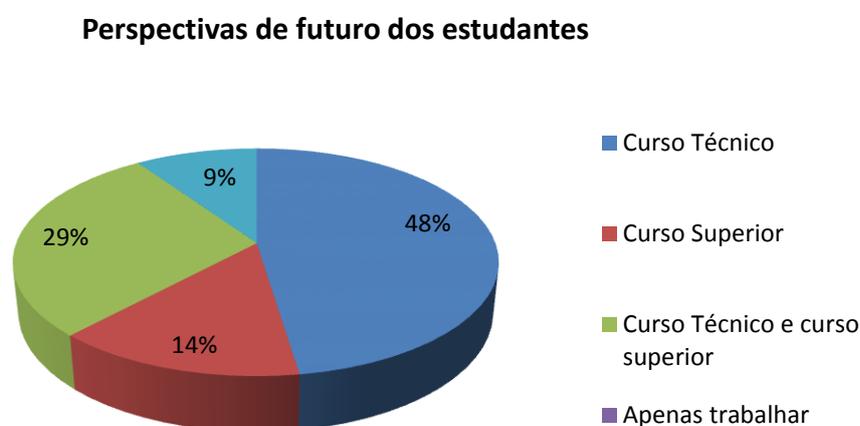
Para ter um trabalho melhor e fazer a faculdade e exercer um dia a profissão que escolherei (Pedagogia). (Estudante 15).

Na maioria das respostas é possível perceber que a entrada precoce no mercado de trabalho, além trazer um constante sentimento de instabilidade proporcionado pelas próprias características das relações de trabalho informais, como é o caso da maioria dos empreendimentos do Polo de Confeções do Agreste, tem mobilizado estas pessoas na busca da segurança que acreditam que a educação formal possa trazer à sua vida profissional. Esta é a escola que ainda é vista pelos estudantes como a “promessa integradora” que deve formar a mão de obra qualificada para o mercado de trabalho (GENTILI, 1998), ainda que a realidade não seja esta.

São respostas com estreita relação entre si e que revelam que as vivências destas pessoas com a entrada precoce no mercado de trabalho, por indicarem anseios de mudança e melhorias, sinalizam a existência de experiências que carregam certo grau de frustração profissional.

Os estudantes que justificam seu retorno à escola pelo desejo de melhorar sua posição no mercado de trabalho são os mesmos que, para as duas outras perguntas, afirmaram ser a escola de grande importância para o seu futuro, assim como atestam o desejo de ampliar sua permanência no sistema educacional através da entrada em cursos técnicos ou superiores. O gráfico 3 sintetiza as respostas dos estudantes quanto às suas perspectivas futuras:

Gráfico 3 – Perspectivas de futuro dos estudantes



Fonte: elaboração da autora

O imaginário da educação para a empregabilidade, criticada por alguns autores (GENTILI, 1998; RODRIGUES, 2005), mostra sua força na predominância de respostas que apontam o desejo de continuidade da educação por meio do ensino técnico em detrimento do ensino superior, enfatizando a tônica da maioria das falas: a importância do trabalho na vida destas pessoas. Foi o trabalho que lhes fez abandonar a escola, mas é pela melhoria nas condições de trabalho que eles buscam concluir o ensino médio, e é para serem trabalhadores mais qualificados que a maioria deles almeja ampliar sua escolaridade através do ensino profissionalizante, conforme vimos na figura acima.

Prosseguindo com a análise dos dados coletados, chegamos ao bloco temático do questionário que trata especificamente das vivências profissionais dos estudantes e suas ideias a respeito do mundo do trabalho. Esta parte apresenta uma questão discursiva e seis questões objetivas com respostas guiadas.

3.2 Significados do trabalho para os estudantes da EJA

A primeira pergunta foi “para você o que é trabalho?”, para a qual foram dadas respostas variadas. Algumas ideias se repetiram, indicando o compartilhamento de concepções sobre o trabalho, entre os estudantes. Porém, suas falas revelaram também diferentes significados atribuídos ao conceito.

Umás falas relacionam trabalho a esforço, sacrifício, sobrevivência, sustento, como se o trabalho se aproximasse de algo que penaliza, maltrata. Outras, no entanto, sinalizam que o trabalho significa independência e também dignidade. Algumas das definições dos estudantes para trabalho estão transcritas a seguir:

Para mim é algo muito importante, pois faz do homem ou da mulher pessoas independentes. (Estudante 3).

É dignidade, é importante, é ser cidadão. (Estudante 10).

O tempo que usamos em troca de dinheiro para suprir as necessidades e termos bons momentos. (Estudante 9).

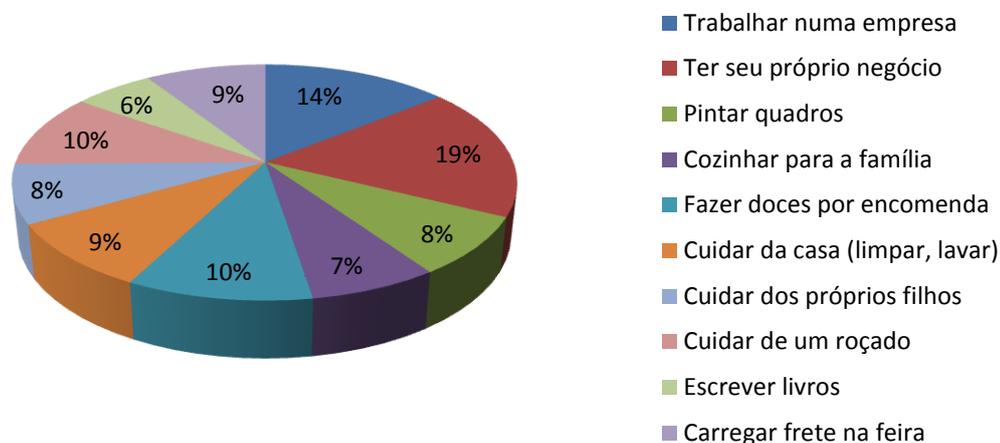
Trabalho é se esforçar e se dedicar ao trabalho, é suar. (Estudante 16).

Tudo que envolve esforço físico ou mental, sendo pago para isso ou não. (Estudante 21).

São concepções que se identificam com a ideia de trabalho enquanto criador da vida humana, como atividade fundamental para atender às necessidades da humanidade (FRIGOTTO, 2005) e que, por isso, guarda para as pessoas estreita relação com o valor da dignidade.

Complementando este questionamento, numa outra pergunta foram elencadas atividades variadas para que os estudantes identificassem qual ou quais, na sua opinião, poderiam ser consideradas trabalho. As respostas dos estudantes foram ilustradas no gráfico 4:

Gráfico 4 – Atividades que podem ser consideradas trabalho pelos estudantes

Atividades consideradas trabalho pelos estudantes

Fonte: elaboração da autora.

Para estes estudantes, a dignidade, apontada anteriormente como marca conceitual do trabalho, está relacionada às atividades que envolvem esforço físico ou algum grau de empreendedorismo. Este último atributo aparece como um reflexo das características típicas do arranjo produtivo local do Polo de Confecções que, nas palavras de Oliveira (2011), trata-se de um fenômeno que se constituiu como um processo autônomo, que não contou com incentivo exógeno de capital e tecnologia, nem com um estoque de força de trabalho especializada, muito menos com suporte por parte do Estado. Ou seja, o empreendimento “só foi possível porque contou com a iniciativa, a perseverança e a criatividade de homens e mulheres pobres”. (OLIVEIRA, 2011, p. 10).

Muitos dos estudantes participantes desta pesquisa estão inseridos neste arranjo produtivo do Polo de Confecções a partir de iniciativas autônomas em suas pequenas *facções* e *fabricos*, daí a predominância de uma concepção de trabalho que tem esta autonomia de empreender como foco. Essa inserção explicaria o fato de entre as atividades que mais aparecem nas respostas dos estudantes destacar-se a alternativa “ter seu próprio negócio”. Esta alternativa, que corresponde a 19% das atividades consideradas como trabalho, indica ser o ideal de trabalho almejado pelos estudantes. Assim, enquanto uns já conquistaram seu próprio negócio, outros certamente estariam alimentando expectativas em relação a essa conquista.

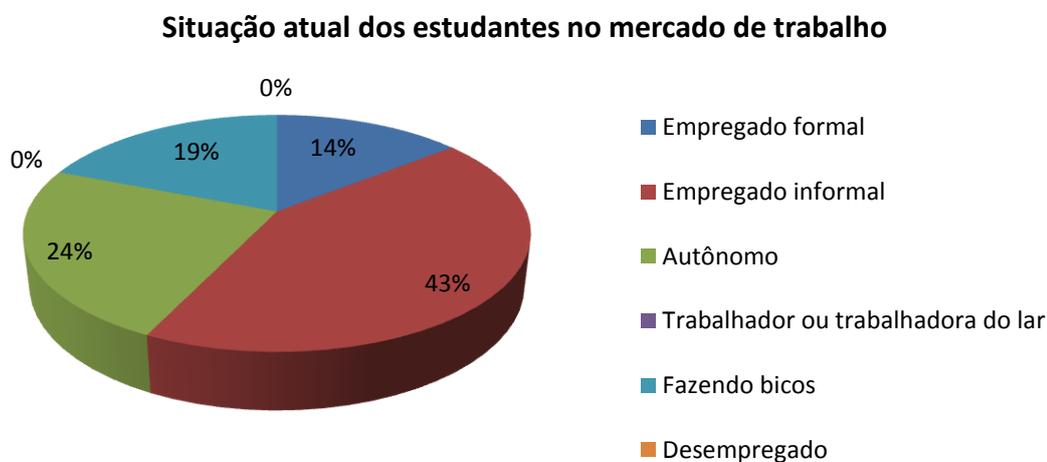
A segunda opção de resposta para atividades consideradas trabalho, ou seja, “trabalhar numa empresa”, poderia estar revelando certa insegurança desses estudantes para assumirem o próprio negócio, razão porque a busca pela conclusão do ensino médio na modalidade de EJA poderia vir a habilitá-los para tal empreitada.

Empatados em terceiro lugar surgem como trabalho as atividades de “fazer doces por encomenda” e “cuidar de um roçado”, apontadas por 10% dos estudantes. Curiosamente, trata-se de atividades não ligadas ao Polo de Confecções, mas que têm características de atividades remuneradas.

Atividades pouco relacionadas com a ideia que os estudantes têm de trabalho foram aquelas ligadas à vida doméstica ou às atividades de menos prestígio no seu meio social, a saber: “cuidar dos próprios filhos”, “pintar quadros”, “cozinhar para a família” e “escrever livros”. Essas atividades parecem se distribuir entre as tarefas diárias distanciadas do mundo do trabalho, por se constituírem como obrigações da vida doméstica, ou por supostamente estarem relacionadas a atividades de lazer.

Para além da autonomia, a questão da informalidade como característica marcante do trabalho ligado à indústria têxtil do Agreste aparece como um destaque nas falas dos estudantes. O instrumento de coleta solicitava aos estudantes que assinalassem a alternativa que melhor definisse sua relação com o trabalho na atualidade, e este atributo fica bem perceptível, como se pode ver pelo gráfico 5:

Gráfico 5 – Situação atual dos estudantes no mercado de trabalho



Fonte: elaboração da autora.

A análise dos dados coletados aponta para a existência de índices altos de informalidade nas relações de trabalho vivenciadas pelos estudantes e que não se esgotam nos 43% correspondente a “empregado informal”, visível no gráfico. A esta porcentagem poderíamos acrescentar o montante de pessoas que declaram “fazer bicos” e mesmo os que se declararam “autônomos”, pois normalmente não costuma haver formalidade na constituição de empreendimentos autônomos para este contexto analisado.

Ainda na análise destas respostas, chama atenção o fato de nenhum estudante ter se declarado “trabalhador ou trabalhadora do lar”, embora muitos exerçam esta atividade apesar de não a considerarem um trabalho propriamente dito. As mulheres, sobretudo, costumam acumular duplas e triplas jornadas, incluindo ainda o trabalho do cuidado com os filhos, porém nem elas consideram as atividades relacionadas ao cuidado da casa e da família como trabalho. Este é um padrão que mostra como as desigualdades e preconceitos nas relações de gênero estão presentes no imaginário popular também quando o assunto é trabalho.

Esta turma da educação de jovens e adultos também não apresenta, segundo as respostas dos estudantes, nenhum percentual de desempregados, o que se configura como uma possibilidade de perceber, na prática, o que os estudos têm dito sobre o padrão de ocupação laboral no Polo das Confecções do Agreste de Pernambuco. Conforme vimos com Oliveira (2011), o polo possui altas taxas de ocupação, para todos os segmentos da população, ainda que estas altas taxas estejam relacionadas a um quadro de informalidade e precarização das condições de trabalho.

Não obstante a existência desta ampla oferta de trabalho, os estudantes revelam em suas respostas o desejo de concluir a educação básica, e inclusive dar prosseguimento aos estudos, objetivando a melhoria/mudança da sua condição profissional, o que significa que esta empregabilidade fácil, como uma das marcas do arranjo produtivo do polo das confecções, não representa a garantia de boas condições de trabalho, de renda ou de estabilidade.

Esta constatação está presente numa das perguntas feitas no questionário que buscou identificar a importância da profissão ou da ocupação atual do estudante para sua vida e constituição de sua identidade profissional. As opções de respostas disponíveis eram: a) “é muito importante, faz parte do que sou”; b) “é importante”; c) “tem pouca importância” e d) “não é importante, não me define”.

Nas respostas, destacamos que 43% dos estudantes respondentes afirmaram que seu trabalho não é importante, não lhe define. 33% considera seu trabalho importante, enquanto apenas 19% declarou que seu trabalho “é muito importante, faz parte do que sou”. Um dos estudantes não respondeu esta pergunta. Das falas dos estudantes podemos concluir que apenas a quinta parte se identifica profissionalmente com o trabalho que desenvolve, enquanto os demais estariam buscando no trabalho apenas os meios de sobrevivência.

Chama a atenção, na análise destas respostas, a grande quantidade de estudantes identificados com a afirmação de que a profissão ou ocupação atual não era importante e não guardava relação com sua personalidade. São respostas que sinalizam o que aparece em outros momentos deste questionário: o trabalho não representa, para muitos destes estudantes, uma atividade identificada com sentimentos de prazer, orgulho ou estabilidade. Esta constatação nos leva a lembrar o que Arroyo (2017) nos diz, neste contexto de repensar o papel do trabalho, a respeito do retorno de jovens e adultos trabalhadores à escola. Nas suas palavras:

A procura de milhares de adolescentes, jovens e adultos por uma nova tentativa de educação revela, de um lado, que suas experiências de desemprego e subemprego roubaram-lhes sua humanidade. De outro lado, revelam-lhes a esperança de recuperar sua humanidade roubada em itinerários pela educação, por uma vida justa. (ARROYO, 2017, p. 65).

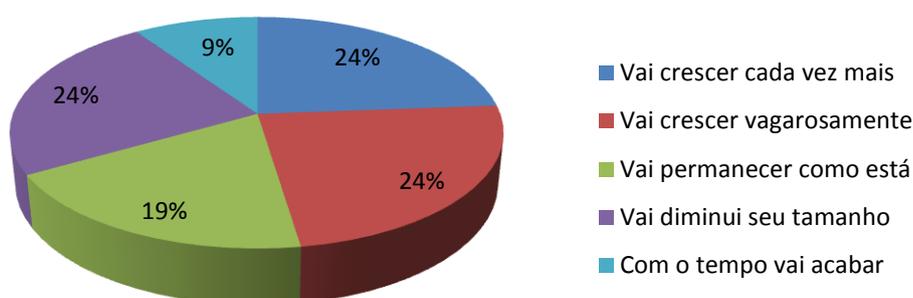
As três outras perguntas do questionário, deste bloco sobre a temática trabalho, diziam respeito especificamente à indústria das confecções. Uma das perguntas solicita a opinião dos estudantes sobre o polo das confecções e apresenta as seguintes opções de resposta: “é o que realmente sustenta a economia da nossa cidade e de muitas outras”, “é importante, mas outros setores da economia também têm sua importância” e “já foi muito importante, hoje em dia não é mais”.

As respostas dos estudantes indicam o reconhecimento da importância do polo. A maioria dos estudantes, 57%, considera que a atividade em questão é o que realmente sustenta a economia, não só da cidade de Vertentes, mas das demais cidades do polo. Outros 38% reconhecem a importância do polo, mas consideram que outros setores da economia também deveriam ser levados em consideração na análise das dinâmicas de sobrevivência das pessoas da região. E, por fim, apenas um estudante enxerga o setor de confecções como um nicho que perdeu sua importância no cenário econômico da região.

As respostas a esta pergunta estão, em certa medida, alinhadas com as respostas que foram dadas a outra questão posta aos estudantes, que foi a seguinte: “Na sua opinião, qual será o futuro da indústria de confecções da nossa região? ”. Para esta pergunta, foram dadas as seguintes opções de resposta: “vai crescer cada vez mais”, “vai crescer vagarosamente”, “vai permanecer como está”, “vai diminuir seu tamanho”, e “com o tempo vai acabar”. As respostas dos estudantes foram ilustradas no gráfico abaixo.

Gráfico 6 – Perspectivas dos estudantes para o futuro da indústria de confecções

Perspectivas dos estudantes para o futuro da indústria de confecções



Fonte: elaboração da autora

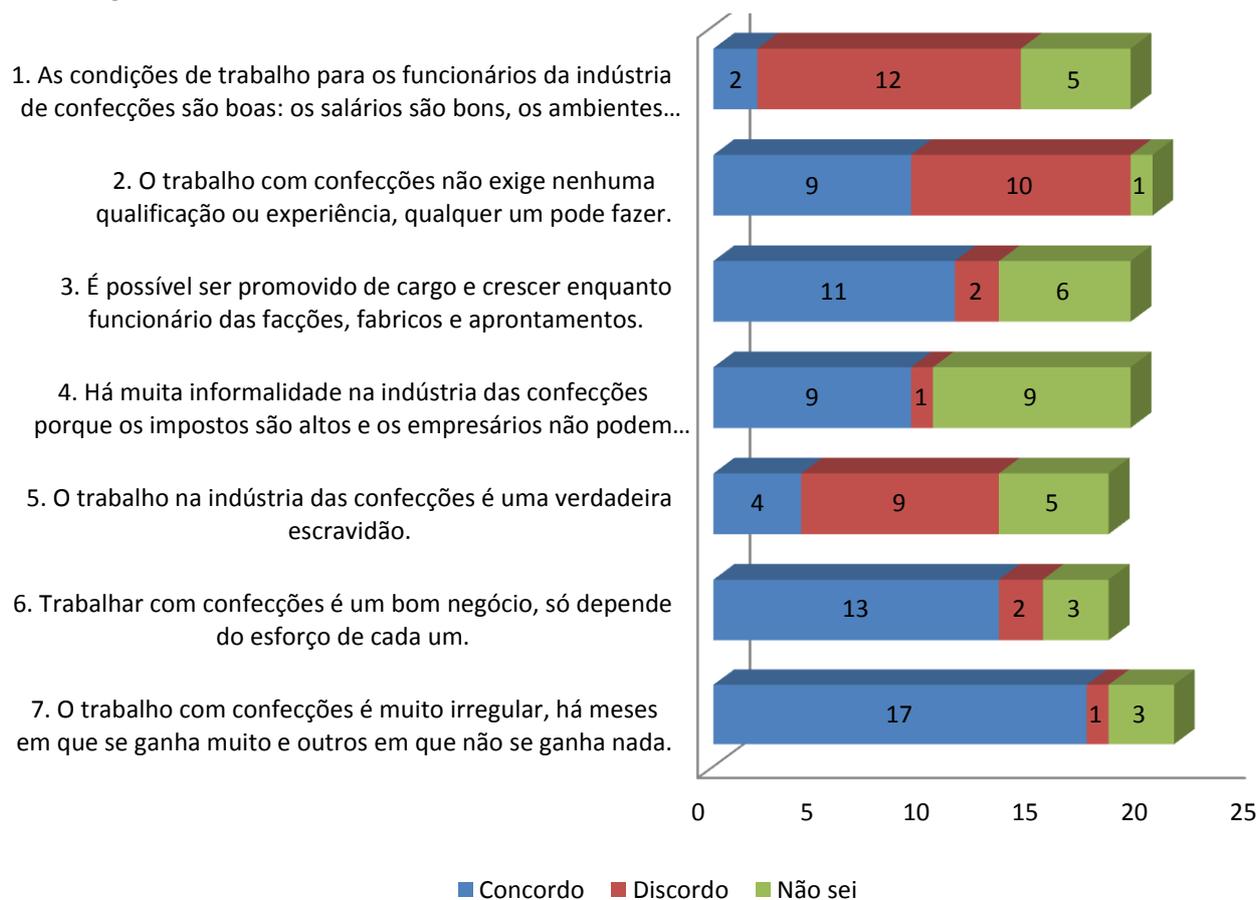
É possível perceber que cerca de dois terços dos estudantes alimentam a crença no crescimento do polo das confecções, vagarosamente ou não, e, numa hipótese menos otimista, na permanência da amplitude das suas atividades. Na visão destas pessoas, portanto, em linhas gerais, a indústria de confecções ainda é o setor que de fato movimenta a economia da região e sua tendência é não perder este posto. Uma parte desses estudantes acredita que as atividades têxteis na região tendem a se manter no patamar em que estão e um grupo ainda menor supõe sua extinção com o passar do tempo.

Finalizando o bloco de questões que tratam do tema trabalho, nossa última pergunta é composta por uma série de afirmações gerais sobre a indústria de confecções, com ênfase nas relações e condições de trabalho. Para cada afirmativa os participantes da pesquisa deveriam assinalar as opções “concordo”, “discordo” e

“não sei”. As respostas foram quantificadas e compiladas no gráfico 7.

Gráfico 7 – Concepções gerais dos estudantes sobre a indústria de confecções e suas condições e relações de trabalho

Concepções gerais dos estudantes sobre a indústria de confecções e suas condições e relações de trabalho



Fonte: elaboração da autora.

Apesar de nem todos os participantes terem respondido a todas as perguntas, como se pode perceber no somatório do número de respostas para cada afirmativa⁴, temos aqui um panorama através do qual se pode ter uma noção aproximada da realidade das concepções destes estudantes a respeito das dinâmicas do polo têxtil da região.

⁴ Posto que nem todos os estudantes assinalaram respostas para todas as afirmativas, esta é a razão pela qual o tamanho das barras do gráfico não é igual para todas.

As afirmativas de número 1 e 5, por exemplo, referem-se às condições de trabalho dos operários do polo. Ao passo que a primeira afirmativa, que versa sobre a existência de boas condições de trabalho, obteve mais discordâncias, a afirmativa de número 5, obteve também um número maior de discordâncias do que de concordâncias, entretanto esta última é contrária à primeira, uma vez que compara o trabalho na indústria têxtil com a escravidão. Esta aparente discrepância pode indicar várias situações, sendo duas delas uma possível falha na interpretação das afirmativas por parte dos estudantes, ou uma discordância gerada pela menção à escravidão.

É necessário lembrar que alguns estudantes são autônomos e são, eles próprios, reprodutores destas relações de trabalho informais e precárias, porém na condição de detentores dos meios de produção, ainda que não na condição de grandes empresários, mas de pequenos produtores de amplitude domiciliar, na maioria das vezes. A comparação com sistemas escravagistas talvez tenha lhes parecido agressiva, daí o reconhecimento da existência de más condições de trabalho na resposta à afirmação número 1, mas a negação da existência de situações trabalhistas análogas à escravidão, como está posto na afirmação 5.

O fato é que as relações e condições de trabalho da maioria dos empreendimentos da indústria de confecções do Agreste pernambucano são marcadas por grandes violações dos direitos mais básicos dos trabalhadores. Neste contexto específico, o que se pode observar é que as características do regime capitalista de acumulação flexível (HARVEY, 1993) se fazem presentes com expressividade. Oliveira (2011), colabora na compreensão da contextualização desta característica do polo:

Ao surgir da iniciativa de homens e mulheres pobres, a partir de uma atividade originalmente incorporada ao fazer doméstico (a costura de peças do vestuário e de cama e mesa), se utilizando de materiais muito simples e, inicialmente, sem valor comercial (conhecidos como “retalhos”), articulando-se por meio de relações de tipo familiares, de vizinhança e de amizade, destinando seus produtos para mercados estritamente populares (as “Feiras da Sulanca”), tendo, com a sua expansão e desenvolvimento, se inserido em um segmento industrial, o de confecções, com histórico de associação (no mundo e no Brasil) ao trabalho a domicílio, faccionado e precário, o Polo, e a dinâmica que veio a constituir ao longo de sua trajetória, incorporou essas como suas marcas distintivas, constituindo-se de atividades (trabalho e gestão) caracteristicamente de tipo familiar, domiciliar e informal. (OLIVEIRA, 2011, p. 13).

Em outras palavras, o perfil de acumulação flexível encontra, no polo de confecções do Agreste de Pernambuco, muitos dos atributos típicos dos processos de flexibilização das relações de trabalho que lhe são característicos, além das características que são próprias da região e fruto das suas especificidades históricas.

Esta temática está presente também nas afirmativas 4 e 7 que abordam a informalidade e a irregularidade das atividades do polo. Chama a atenção, nas respostas à afirmativa 4, a quantidade de estudantes que optaram pela resposta “não sei”, empatada com os que assinalaram a resposta “concordo”. Trata-se de uma afirmativa que aborda a questão da responsabilidade dos empresários no que tange à questão da informalidade do setor.

Na busca pela compreensão dos motivos pelos quais tantos participantes atestaram não saber opinar sobre esta questão, podemos deduzir que, mais uma vez, o fato de alguns deles serem pequenos empresários e patrões influenciou o resultado. Concordar que os empresários do setor de confecções não podem formalizar seus empreendimentos e cumprir a lei pode soar irresponsável e perigoso.

Uma parcela considerável de estudantes, porém, afirmou concordar com o que está posto na sentença 4, confirmando uma tendência recorrente nas falas e no ideário de muitos moradores das cidades que compõem o polo das confecções. A informalidade, a sonegação de impostos e a precariedade dos empreendimentos do polo são justificadas pela possibilidade de falência e/ou queda nos lucros, provocando o medo do desemprego. A lógica atualmente tão em voga de que “é melhor ter menos direitos e mais empregos, do que muitos direitos e menos empregos”, sobretudo após a aprovação da reforma trabalhista, já é a tônica dos discursos que sustentam a informalidade da indústria de confecções do Agreste pernambucano há muito tempo.

Oliveira (2011), ressalta, contudo, que a acumulação de capital é cada vez mais uma realidade presente nos empreendimentos do polo. Nas suas palavras:

Daquilo que pudemos apurar sobre a trajetória do Polo, nota-se um processo de lenta, gradativa, tortuosa conversão de estratégias referidas à *sobrevivência* em estratégias referidas à *acumulação*. Dada a sua origem, enquanto forma de produzir ensejada nos “interstícios não ocupados” da dinâmica capitalista, no início a estrita luta pela sobrevivência pautava, como buscas, as iniciativas, as motivações. Na medida em que, de diversos

modos, estabeleceram-se entre os primeiros empreendedores processos de diferenciação, começou a ser operado entre os mais bem sucedidos economicamente um crescente envolvimento com uma dinâmica de acumulação de capital. (OLIVEIRA, 2011, p. 29).

A acumulação de capital, porém, nem sempre se configura como condição para a formalização dos processos de trabalho no polo. É comum a existência de vários empreendimentos cujos empresários enriquecidos permanecem acumulando seu capital às custas da informalidade e das jornadas extenuantes de seus trabalhadores. Os discursos da alta taxa de ocupação e empregabilidade do polo, aliado ao da “informalidade necessária”, todavia, servem para legitimar a exploração, lembrando o que já discutimos anteriormente a partir de Marx (2001) e Frigotto (2005).

No bojo destas características do polo, a sazonalidade das atividades da indústria de confecções também está inserida, conforme foi abordado na afirmativa 7 desta nossa questão de pesquisa sobre trabalho. O grande percentual de estudantes que afirmaram concordar que a irregularidade da produção ao longo dos meses do ano é uma realidade confirma isso. Essa sazonalidade inclusive contribui para que o polo se configure com esta sua característica principal: a grande flexibilidade da dinâmica do trabalho, que é marcada por horários variados, jornadas de tamanhos diversos e variadas formas de pagamento, contratação e trabalho autônomo.

As afirmativas 2, 3 e 6 abordam questões ligadas à qualificação para o trabalho, às possibilidades de crescimento profissional, e à meritocracia. Em linhas gerais, podemos afirmar que, para a maioria dos estudantes desta turma, não há conciliação quanto à necessidade de qualificação para o trabalho com confecções, posto que a turma está dividida neste ponto, mas a possibilidade de crescimento profissional parece ser, para eles, uma realidade, assim como ser bem-sucedido no trabalho apenas pelo esforço pessoal.

São muitas questões que permeiam as concepções dos estudantes sobre seus trabalhos e sobre a indústria têxtil da região. Em linhas gerais, é possível perceber a importância de contextualizar estas temáticas e problematizar muitos destes pontos nas aulas de História. Trazer o trabalho para a agenda pedagógica da EJA, usando as palavras de Arroyo (2017), é um movimento que precisa ser feito considerando todas estas questões que o questionário trouxe à tona, e muitas outras

ainda.

3.3 Concepções dos estudantes sobre ensino de História e letramento

Na sequência da análise do questionário que realizamos com nossa turma do módulo II do ensino médio da EJA, o próximo ponto abordado diz respeito às visões dos estudantes com relação às aulas de História. Aqui, três subtemas foram abordados: uma questão objetiva com respostas guiadas sobre o gosto pessoal por este componente curricular, bem como suas justificativas, e duas questões discursivas, sendo uma sobre a compreensão dos textos trabalhados na aula de História e outra sobre a importância desta disciplina na formação cidadã do estudante.

Como fizemos uma pesquisa participante, na qual nossa prática docente foi mais um componente a ser estudado, este bloco de questões representa uma possibilidade expressiva neste sentido. É a oportunidade de realizar uma autoavaliação que fundamental para o andamento da pesquisa e mesmo para a cotidianidade da nossa ação docente.

Esta autoavaliação encontra na primeira pergunta deste bloco um terreno fértil para ser realizada. Ao questionamento “Você gosta de História?” dezoito estudantes responderam afirmativamente e três afirmaram não gostar.

Não serão ilustradas em gráfico as justificativas dadas para quem respondeu “não” porque elas, na verdade, se resumem a uma só: os três estudantes que assinalaram que não gostam de História justificam sua resposta pela opção “Porque tenho dificuldade de compreender coisas que aconteceram há muito tempo”. Para que tenhamos maior compreensão desta justificativa, as demais alternativas disponíveis eram: “Porque acho chato”, “Porque tem muita leitura”, “Porque é desnecessário, o passado já passou” e “Porque as aulas são ruins”.

A despeito de não haver necessidade de ilustração gráfica, é importante que se considere algumas questões sobre as respostas destes três estudantes. Foram apenas três que afirmaram não gostar de História, mas todos eles acenam para a sua dificuldade em compreender o passado. Nesse sentido, é fundamental ressaltar a importância de se considerar, na cotidianidade do ensino de História, uma mudança de paradigmas no sentido de priorizar ferramentas que operacionalizem a construção de um letramento histórico que viabilize, para os estudantes, a

possibilidade deste encontro com o passado através de sua compreensão. É o letramento histórico que, no seu sentido mais amplo, permite aos estudantes não só a compreensão de suportes textuais históricos, mas também o entendimento, através de arranjos mentais complexos, de como se constrói o conhecimento histórico e como se estabelecem as conexões passado-presente-futuro. (LEE, 2006.).

Outra observação pertinente na justificativa dos estudantes sobre não gostar de História devido à sua dificuldade de compreender o passado, diz respeito à necessidade, hoje em dia cada vez mais expressiva diante da flexibilização no acesso à informação, de que o ensino de História didatize de maneira mais efetiva esta conexão entre passado e presente, concretizando o que parece, para uma parcela considerável de estudantes, muito abstrato. Esta é uma dificuldade de muitos deles. Nesse sentido, a abordagem da História local, como já discutimos anteriormente a partir de Samuel (1990) e outros autores, pode trazer contribuições relevantes, sobretudo para o contexto da turma em questão.

Com relação às respostas afirmativas, que foram dadas pelos outros dezoito estudantes que responderam à pergunta, as justificativas foram resumidas na figura abaixo:

Gráfico 8 – Justificativas dos estudantes que afirmaram gostar de História



Segundo estas respostas, a maioria da turma aprecia o componente curricular História, e, em suas justificativas, consideram importante conhecer o passado. Outras justificativas também obtiveram um percentual considerável de escolha por parte dos estudantes, com exceção da justificativa “porque as aulas são legais”, que obteve apenas quatro votos. Como este dado se sobressai em relação aos demais, uma vez que os percentuais para as quatro outras justificativas são aproximados, é importante analisar esta questão com cuidado.

Nossa leitura para o fato de poucos estudantes afirmarem que o motivo de gostarem de História seja achar as aulas “legais” agrega duas ideias. A primeira é que a turma apresenta uma parcela considerável de estudantes que de fato apreciam a disciplina independente da maneira como ela é ensinada. São estudantes que se identificam, para além da sala de aula, com as temáticas trabalhadas em História, e suas justificativas evidenciam que a origem de seu gosto por História está relacionado, principalmente, à importância que dão ao estudo do passado, independente da dinâmica da sala de aula.

A segunda ideia vem da autoavaliação que esta pesquisa tem proporcionado. A pequena quantidade de estudantes que têm seu apreço pela História justificado pela qualidade da aula que é dada à turma pode ser um indício de que esta prática docente precisa ser revista, de que as aulas precisam ser acrescidas de elementos que proporcionem aos estudantes uma identificação maior com o componente curricular. Entretanto, como nenhum estudante que afirmou não gostar de História usou como justificativa a opção “Porque as aulas são ruins”, temos aí também um indício de que talvez a amplitude da relação entre não gostar de História e a qualidade das aulas não seja de grande expressividade neste contexto específico.

De qualquer forma, esta reflexão traz à tona da importância do olhar para si próprio enquanto educador ou educadora. É preciso termos em mente a importância de que as mudanças na educação, e, mais especificamente, no ensino de História, não podem esperar ou se restringir à existência de políticas públicas favoráveis e efetivas. Para além das necessárias mudanças curriculares, de organização, legislação educacional e financiamento, é fundamental que os profissionais percebam a necessidade de incorporar à sua prática novos paradigmas que considerem os contextos de seus estudantes em toda sua complexidade política e cultural. (FAGUNDES, 2006).

Na sequência do questionário, os estudantes foram interrogados se

compreendiam os textos trabalhados na aula de História e foi solicitado também que comentassem a respeito deste nível de compreensão. A literatura acadêmica que foi nosso referencial evidencia a relação entre os eventos de letramento das aulas e os processos de ensino e de aprendizagem. Daí a importância de analisar as vinte e uma respostas que a turma deu a esta pergunta, embora nem todos tenham justificado ou comentado sua resposta conforme foi solicitado.

Na contagem das respostas, tivemos o seguinte cenário: dez estudantes afirmaram que compreendem os textos trabalhados nas aulas de História; sete estudantes deram respostas do tipo “às vezes” ou “um pouco”; dois responderam que não; um estudante deu a resposta “muito bom”, cuja interpretação não possibilitou que fosse incluída em nenhum destes padrões de respostas.

Dos dez estudantes que afirmaram compreender as leituras feitas nas aulas de História, sete comentaram suas respostas. Os comentários seguem dois padrões: quatro estudantes afirmaram compreender por gostar dos textos, pelos textos serem bons e argumentos desta natureza. Vejamos:

Às vezes sim. Mas o que eu não compreendo eu pergunto e no fim saio de boa. (Estudante 3).

Sim, porque são interessantes, porque fala muito do passado. (Estudante 5).

Sim, sem dúvida é uma das aulas mais que eu gosto. (Estudante 8).

Outros três estudantes afirmaram compreender os textos porque a leitura é compartilhada pela professora, que facilita o processo com explicações. Alguns exemplos de respostas:

Sim. A professora faz uma leitura ótima e explica muito bem. (Estudante 1).

Sim. A professora é muito boa. E quando realmente a pessoa quer aprender, tudo fica mais fácil. (Estudante 2).

Sim, muitas vezes a professora facilita explicando o texto, além da maioria delas serem fáceis. (Estudante 21).

Dos sete estudantes que deram respostas mais imprecisas, quatro justificaram sua compreensão parcial pelo fato de terem dificuldades de interpretação de texto. Os outros três não comentaram suas respostas. Esta

justificativa da dificuldade de interpretação foi a mesma usada pelos dois estudantes que responderam “não”. Vejamos algumas respostas:

Às vezes, tenho sempre muita dúvida. (Estudante 6).

Não, tenho dificuldade em alguns textos. (Estudante 11).

Não porque tenho dificuldade de ler e entender. (Estudante 16).

Em resumo, a turma pesquisada está mais ou menos dividida entre estudantes que afirmam compreender as leituras em História e estudantes que têm algum grau de dificuldade nessa compreensão. Os estudantes que compreendem bem gostam dos textos e/ou compartilham com a docente a interpretação dos mesmos. Os estudantes que não compreendem os textos apresentam dificuldades e não parecem compartilhar dessa interação com a professora.

Autores como Silva (2011) têm abordado a questão argumentando que a leitura nas aulas de História precisa ser levada em consideração a partir do uso de diferentes metodologias e estratégias de leitura, para que aconteça uma mediação efetiva entre o professor, o texto, e o estudante. A partir das respostas dos estudantes é possível perceber que, para aqueles que não se identificam de imediato com a temática dos textos trabalhados em História, a mediação do educador é indispensável para que se configure um processo satisfatório de compreensão.

Finalizando o bloco sobre ensino de História, os estudantes foram questionados, numa pergunta discursiva, sobre sua opinião a respeito da importância da História para sua formação cidadã. A maioria dos estudantes respondeu seguindo o padrão de creditar à História, e ao contato com o passado proporcionado por ela, um conhecimento que lhes municia para as vivências do presente e do futuro. Esta intersecção entre passado e presente esteve presente na grande maioria das respostas.

Portanto, temos uma turma formada por uma maioria de estudantes que gostam de História e que acham a História importante para suas vidas. Quanto à compreensão dos textos usados na disciplina, metade da turma pareceu compreender e a outra metade não.

A resposta dos estudantes em relação à leitura na aula de História pode ser

analisada também à luz da interpretação das questões que compõem o último bloco temático do questionário, que diz respeito especificamente às práticas de letramento dos estudantes. Foram quatro perguntas, sendo uma discursiva e três objetivas, mas todas relacionadas ao papel da leitura na vida dos jovens, tanto dentro quanto fora da escola.

De maneira similar ao que foi questionado sobre a disciplina de História, a primeira pergunta deste bloco foi “Você gosta de ler?”, seguida das afirmativas a serem assinaladas de acordo com as justificativas à resposta escolhida. Dezesete estudantes assinalaram “sim” e quatro responderam “não”.

As justificativas para a resposta “sim” podem ser melhor analisadas a partir da representação gráfica que consta no gráfico 9 logo a seguir.

Gráfico 9 - Justificativas dos estudantes que afirmaram gostar de ler



Fonte: elaboração da autora

A justificativa que se destaca é a que menciona a constante renovação do aprendizado proporcionada pela leitura, com 65% dos estudantes escolhendo esta opção.

Já os três estudantes que afirmaram não gostar de leitura apontaram como justificativa a mesma entre as cinco opções, ou seja, a opção “a”. As alternativas do questionário eram: a) “Porque tenho dificuldade de compreender o que leio”; b) “Porque acho chato”; c) “Porque não aprendo nada de novo”; d) “Porque é uma perda de tempo” e e) “Porque é cansativo”.

Esta resposta está em sintonia com outras já apresentadas a respeito da

leitura na aula de História. Os estudantes, em linhas gerais, gostam de ler. Contudo, a dificuldade de compreensão é recorrente e os atrapalha na busca pelo estabelecimento de sentido para as leituras, sejam as históricas ou quaisquer outros textos, como acabamos de ver.

Percebemos uma abertura maior do leque de possíveis motivos e/ou desdobramentos desta primeira questão sobre letramento quando analisamos a próxima questão. Ela interroga, numa proposta discursiva, sobre em quais situações do dia a dia os participantes da pesquisa utilizam a leitura. A maioria informou que o faz em poucos momentos restritos à condição de “quando sobra tempo” ou mesmo “apenas na escola”. Os estudantes têm poucas oportunidades de contato com práticas de letramento formais, e esta questão certamente tem influência no seu contato com as leituras escolarizadas.

Nosso referencial teórico traz muitas pistas que ajudam a compreender esta situação. A abordagem social das interações linguísticas na escola, que encontra em Soares (2017) um expoente importante, defende que as dificuldades de leitura dos estudantes provenientes das camadas populares se originam das equivocadas concepções da leitura como um processo no qual é necessário ensinar regras gramaticais típicas da linguagem de um segmento social de prestígio. Os estudantes das camadas populares, com sua maneira de falar tão distante dos manuais e gramáticas escolares, acabam sendo alvo de preconceito linguístico e se sentem, em sua maioria, incapazes de “adquirir” este falar da norma padrão, o que viabiliza todo um processo de fracasso escolar. Para a autora essa é uma prática pedagógica

que julga a linguagem do estudante como errada, pobre, porque a avalia segundo a distância que a separa da linguagem de prestígio, considerada a linguagem certa, rica; que desconhece a legitimidade de todas as demais variedades linguísticas, que censura e estigmatiza; que, por isso, se propõe a substituir a variedade que o estudante domina, em decorrência de sua socialização em determinado grupo social, por variedade de prestígio, e tenta fazê-lo sem levar em conta as diferenças não só linguísticas, mas também culturais, sociais e econômicas que separam os falantes de variedades de prestígio dos falantes de variedades estigmatizadas; enfim, uma prática pedagógica que ignora as múltiplas determinações – econômicas, sociais, culturais, políticas, ideológicas – de que a escola e as variedades linguísticas são produto. (SOARES, 2017, p. 120).

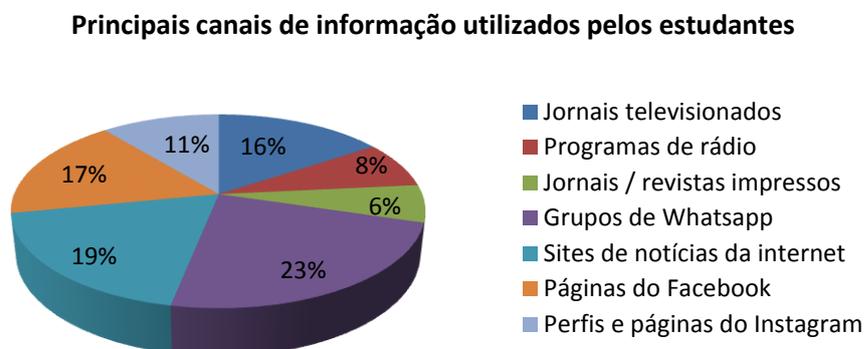
Este processo acaba por originar um movimento cíclico em que o estudante é ensinado que seu falar é errado, e que é preciso aprender o correto. Porém, o “correto” é ensinado numa linguagem que o estudante não compreende, gerando

mais dúvidas e dificuldades que o afastam do contato com as práticas de letramento escolarizadas e também com outras não escolarizadas que se utilizem de variedades de prestígio que os estudantes não conseguem aprender.

A análise dos dados coletados deixa isso claro. A dificuldade de compreender a leitura é o maior empecilho para aqueles que não conseguem se situar nas práticas de letramento da sala de aula. Esta dificuldade é o que impede que estes estudantes possam se sentir confortáveis nos momentos de leitura e apreciar o momento. Os desdobramentos disso vão desembocar inclusive nas situações cotidianas destes estudantes, que, também em contextos não escolarizados, vão se afastando cada vez mais das possibilidades de leitura.

Estes contextos não escolarizados foram centrais em uma das perguntas do questionário que indaga quais são os canais de informação que os estudantes utilizam no dia a dia. O resumo das respostas pode ser verificado na figura mostrada a seguir.

Gráfico 10 – Principais canais de informação utilizados pelos estudantes



Fonte: elaboração da autora

A análise destas respostas, para além da constatação que de os aplicativos de mensagens instantâneas são, atualmente, uma grande fonte de disseminação e obtenção de informações, revela que, com o advento da tecnologia, as pessoas estão tendo contato com práticas de letramento alinhadas com a variedade padrão, porém em diferentes suportes e formatos. Ao dar suas respostas a esta pergunta, os estudantes não perceberam que acabariam entrando em contradição com as respostas anteriores ao afirmarem que não possuíam muito contato com leitura em situações do dia a dia. São novos tempos, com práticas de interação social cada vez

mais imediatas e complexas, e a escola precisa levar esse fato em consideração, se tiver como propósito promover uma educação para a igualdade, paz e justiça social.

A questão específica das dificuldades de leitura foi tema de uma pergunta a ser analisada. Ela interroga o seguinte: “Quando você tem alguma dificuldade de leitura, isso acontece principalmente porque: ”. As opções de resposta estão disponíveis no quadro a seguir, que também contabiliza quais delas foram mais assinaladas pelos estudantes.

Quadro 1 – Razão das dificuldades de leitura

Opções de resposta	Número de opções pela justificativa
Há muitas palavras que eu não conheço o significado	11
Não entendo o uso da pontuação.	4
Os textos são muito longos e sem figuras.	1
Não consigo entender uma leitura silenciosa.	2
Outro	3

Fonte: elaboração da autora

Podemos observar que o vocabulário aparece como o principal empecilho à compreensão dos textos por parte dos estudantes. A escolha do vocabulário está ligada à concepção de qual linguagem se quer legitimar e ensinar, tanto na escola quanto em outros espaços de sociabilidade, conforme já vimos com Soares (2017). Os estudantes têm muita dificuldade de compreender as palavras e conceitos utilizados, por exemplo, nos textos das aulas de História. Nesse movimento de reflexão sobre a relação entre letramento e ensino de História, há que se questionar, portanto, qual história se quer ensinar e para quem. Para que público? Em quais espaços? Com quais objetivos?

Com esta questão, encerramos a análise dos dados fornecidos pelo questionário, um instrumento que viabilizou a confecção de um painel de informações indispensáveis a esta pesquisa.

Nosso próximo passo será a tecitura de considerações finais, para sugerir, em anexo, nossa proposição didática com uma sequência de aulas de História que também mobilize práticas de letramento variadas com o intuito de compreender como esta abordagem pode viabilizar suas aprendizagens sobre o conceito de trabalho e o mundo do trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caminhada percorrida por esta pesquisa teve como ponto de partida inquietações da prática docente na disciplina de História. Estes anseios relacionavam-se às dificuldades dos estudantes na compreensão das leituras feitas durante as aulas, e que não se restringiam ao componente curricular História. Nossa experiência docente revelava, a cada ano, como os problemas de leitura e escrita dos estudantes vinham acarretando dificuldades na construção do conhecimento histórico e na sua própria relação com o conhecimento formal de maneira geral.

Tais inquietações levaram ao questionamento sobre a possibilidade de compreender as relações que podem ser estabelecidas entre as práticas de letramento e as aprendizagens nas aulas de História. Algumas hipóteses foram formuladas, no sentido de considerar que tais práticas de letramento são importantes para a construção do conhecimento histórico e que o professor precisa considerá-las de maneira mais efetiva na sua prática pedagógica.

Tendo como norte esta premissa inicial, o estudo de referenciais teóricos da área de ensino de História, da área de Linguagens, e de Educação em geral, sinalizou a relação entre letramento e ensino de História como um campo de pesquisa e trabalho de relevância expressiva. Este aporte teórico também trouxe ao nosso estudo pressupostos para a construção de uma proposta pedagógica que pudesse esboçar possibilidades para a concretização de um trabalho interdisciplinar unindo História e letramento, a ser compartilhada com outros professores.

Na busca por compreender a relação entre as práticas de letramento de estudantes do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos e suas aprendizagens sobre o conceito de trabalho e o mundo do trabalho, entendemos o conceito de trabalho dentro do contexto da luta de classes e da exploração do capital, ressaltando as características do regime de acumulação flexível, muito perceptível nas relações de produção nas quais estão inseridos nossos estudantes. (HARVEY, 1993; FRIGOTTO, 2005.).

Os dados empíricos analisados, por sua vez, revelaram que as concepções de trabalho dos estudantes, embora estejam perpassadas pelo conceito, adotado nesta investigação para a apreciação das relações de produção no Polo de Confecção do Agreste, estão sobretudo vinculadas às suas experiências atuais e passadas. Assim, o trabalho é expresso nas falas dos estudantes como razão do

abandono dos estudos em tempos passados, mas também como motivação para o retorno à escola no presente e como perspectiva de melhorias de suas condições de vida no futuro.

Nesta leitura das concepções e sentimentos a respeito de suas trajetórias, escolares ou não, pudemos perceber como o trabalho está imbricado nas dinâmicas de abandono e retorno à escola, e como este retorno tem importante papel nas suas vidas. Ficou clara a importância da indústria de confecções nos arranjos produtivos da localidade onde vivem os estudantes, bem como a necessidade da problematização das suas relações e condições de trabalho. Da mesma forma, as experiências de leitura e práticas de letramento reveladas pelos estudantes, bem como seus sentimentos e percepções com relação às aulas de História, sugerem frustrações e dificuldades em suas trajetórias de contato com o conhecimento formal. Assim, a oportunidade de autoavaliação da docência das aulas de História e da sua estreita relação com as práticas de letramento foram pontos essenciais para o andamento deste estudo.

Com relação ao letramento, trabalhamos com a ideia de que este fenômeno amplia as possibilidades e intencionalidades do ato de ler e escrever, e, a partir da abordagem da sociolinguística, que precisa ser trabalhado, nas escolas, a partir da quebra de padrões relacionados ao ensino e prática apenas de variedades linguísticas de prestígio. (SOARES, 1999). Esse aspecto também se revelou crucial para a compreensão conceitual dos estudantes em relação ao trabalho, uma vez que suas falas são reveladoras das dificuldades enfrentadas para ler um texto com fluência e compreensão.

Nesse sentido, nossa aposta é que, para promover a compreensão histórica dos estudantes, sobretudo no seu entendimento sobre o mundo do trabalho, é necessário problematizar o tema, fomentar debates e construir aprendizagens, mas que isso se faça de modo a favorecer o uso de práticas variadas e democráticas de letramento na sala de aula.

Seguindo o percurso da pesquisa, buscamos analisar estas respostas fornecidas pelo instrumento de coleta com o objetivo de, à luz dos pressupostos teóricos que elencamos como basilares para este estudo, materializar a proposição pedagógica que buscou as intersecções entre ensino de História e letramento, a partir da construção de aprendizagens sobre o mundo do trabalho, e que se encontra detalhada ao final deste estudo.

Finalizando, é importante dizer que este campo de pesquisa é amplo e muitas questões não foram abordadas neste estudo. Porém, nossa preocupação maior, de trazer o trabalho para nossa agenda pedagógica, para usar uma expressão de Arroyo (2017), que muito nos inspirou neste estudo, encontrou nesta pesquisa uma possibilidade de começo. Nosso cenário é uma turma de estudantes trabalhadores do segundo maior polo têxtil do país, onde as jornadas exaustivas, a informalidade e a precariedade são comuns. Remanescentes do abandono escolar motivado essencialmente pelo trabalho, para eles a escolarização representa uma oportunidade na busca por melhores condições de vida e oportunidades profissionais. O trabalho é o eixo em torno do qual suas vidas gravitam.

Além disso, esta pesquisa foi realizada num momento histórico muito particular. Estamos findando um mandato governamental em nível federal que deixou como herança uma reforma trabalhista nociva aos direitos dos trabalhadores, cuja existência está ainda mais ameaçada no mandato que está por vir, dadas as suas características de forte cunho neoliberal e conservador.

Assim, esperamos que nossa proposição didática possa contribuir para que estes estudantes experienciem um contato com o ensino de História que respeite suas trajetórias, que lhes permita aprender sobre o passado através de narrativas compreensíveis e onde caibam também suas próprias narrativas, e que problematize as temáticas tão fundamentais às suas vidas: seu falar, sua leitura do mundo e seu sobreviver.

Desta forma, podemos dizer que o produto didático final desta pesquisa é fruto, sobretudo, destas análises feitas a partir das narrativas dos estudantes. Nossa proposta foi construir uma sequência didática elaborada para sugerir estratégias e ferramentas que permitam a problematização destas temáticas para construir o conhecimento histórico a respeito do mundo do trabalho.

O foco da sequência foi a proposição de atividades que promovam esta construção do conhecimento sobre os conceitos de trabalho e sua historicidade e, para tanto, a abordagem da História local foi utilizada. Os fatos históricos e as discussões conceituais foram propostos, na sequência didática, sempre a partir da realidade local e das especificidades do mundo do trabalho que os cerca, objetivando construir um movimento local/global mais palpável. (SAMUEL, 1990.). Nossa ideia é que os pressupostos da História local podem trazer mais possibilidades para a construção de *estruturas históricas utilizáveis*, que são, como

já vimos, um conceito criado por Rüsen (2001) para nomear as ferramentas que os estudantes vão adquirindo à medida em que vão aprendendo a estabelecer relações entre presente, passado e futuro.

Também foi dada atenção especial às práticas de letramento envolvidas nas situações didáticas propostas na sequência. As atividades e momentos foram pensados para promover um contato com a leitura e com a escrita que permita possibilidades diferenciadas de aprendizagem, sempre problematizando e discutindo este contato. (KLEIMAN; MORAES, 1999.).

Outra preocupação presente na construção desta proposição didática foi o respeito às particularidades do público da EJA. São pessoas que não só revelaram no nosso instrumento de coleta seus anseios e dificuldades, mas mostram cotidianamente como este retorno à escola lhes é importante, mas também custoso. A ideia foi propor uma sequência didática com atividades contextualizadas e dinâmicas, na perspectiva de viabilizar a aprendizagem apesar do cansaço que chega junto com a noite.

Por fim, é importante dizer que esta pesquisa buscou investigar o fazer docente no ensino de História com vistas a compartilhar este conhecimento com outros educadores. A exigência, neste programa de pós-graduação, pela confecção de um produto didático final viabiliza a construção desta rede de conhecimento e partilha, e fortalece nosso campo de estudo, trabalho e atuação política, que será tão requisitado nos horizontes que se avizinham.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. de. EJA: uma educação para o trabalho ou para a classe trabalhadora? **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 4, n. 8, 2016.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 6ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1970.
- AMADO, J. História e região: reconhecendo e reconstruindo espaços. In: SILVA, Marcos Amado da (Coord.). **República em migalhas**: história regional e local. São Paulo: ANPUH, Marco Zero: CNPq, 1990.
- ARAÚJO, D. D. de. Extra! Extra! Notícias na sala de aula. In: MENDONÇA, M. (org.). **Diversidade textual**: propostas para a sala de aula. Recife: MEC/CEEL, 2008.
- ARAÚJO, M. N. O.; RODRIGUES, L. C. (Orgs.) **Transformações no mundo do trabalho: realidade e utopias**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.
- ARROYO, M. G. Formar educadores e educadoras de Jovens e adultos. In SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ARROYO, M. G.. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- AZEVEDO, C. B.; LIMA, A. C. S. **Leitura e compreensão do mundo na educação básica: o ensino de História e a utilização de diferentes linguagens em sala de aula**. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 55-80, jan./jun. 2011
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBOSA, V. de L. Ensino de História local: redescobrimos sentidos. **Saeculum Revista de História**. João Pessoa. Jul/Dez 2006.
- BARCA, I. **Literacia e consciência histórica**. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 93-112.
- BEZERRA, E. M. **O trabalho a domicílio das mulheres do Cariri paraibano no polo de confecções do Agreste de Pernambuco**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB.
- BRANDAO, C. R.; BORGES, M. C. **A pesquisa participante**: um momento da educação popular. *Revista de Educação Popular*, v. 6, p. 51-62, 2007.
- BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em <www.ibge.gov.br> Acesso em 27/08/2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: História**. Brasília: MEC/SER, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: História**.

Brasília: MEC, 2007

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1974.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAIMI, F. E. **História convencional, integrada, temática: uma opção necessária ou um falso debate?** ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, 2007.

CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

CIAMPI, H. Os desafios da História Local. In: GASPARELLO, A. M; MAGALHÃES, M. S; MONTEIRO, A. M. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

DAVIS, N. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: PINSKY, J. (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1992. P. 93-104.

DECCA, E. S. de. **O nascimento das fábricas**. Editora Brasiliense, 1982.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

DIEESE. Diagnóstico do setor têxtil e de confecções de Caruaru e região. **Relatório de pesquisa**. Recife, maio de 2010 (mimeo).

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FAGUNDES, J. E. **A História Local e o seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim**. Tese de doutorado. UFRN. Rio Grande do Norte, 2006.

FERNANDES, J. R. O. Um lugar na escola para a história local. **Ensino em Revista**. Jan/dez.1995. p. 43-51.

FONSECA, S. G. É possível alfabetizar sem História? Ou... como ensinar História alfabetizando. In: FONSECA, S.G. **Ensino fundamental: conteúdos, metodologias e práticas**. Campinas: Alínea, 2009. p. 241-266.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, S. G; ZAMBONI, E. Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações. Cad. Cedes,

Campinas, vol. 30, n. 82, p. 339-353, set.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br> >

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1990.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FUNDAJ. O Polo de confecções de Toritama: análise das relações de trabalho e da informalidade. **Relatório de pesquisa**. Recife, dezembro de 2008 (mimeo).

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e a questão racial: algumas reflexões iniciais. In: LEÔNCIO, S; GIAVANETE, A. M; GOMES, L. N. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GONÇALVES, M. de A. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: GASPARELLO, A. M; MAGALHÃES, M. S; MONTEIRO, A. M. **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I. C. B. (Org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HOBBSAWM, E. J. **Mundos do trabalho**: novos estudos sobre história operária. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; ONG AÇÃO EDUCATIVA. Indicador de alfabetismo funcional – INAF: **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho**. São Paulo: 2016.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**: teoria & prática. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interracinal. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Linguagem e identidade**. São Paulo: Mercado

de Letras, 1998.

KLEIMAN, A. B; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001. Livro I. (18ª ed.)

MEDEIROS, E. W. **Ensino de História**: fontes e linguagens para uma prática renovada. **VIDYA**, v. 25, n. 2, p. 59-71, jul/dez, 2005 - Santa Maria, 2007.

MELO, S. H. D. Letramento: o gênero textual no ensino/aprendizagem das aulas de história e de língua portuguesa. In: **4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, Tubarão, 2007.

MORAES, S. W. R.; ZIVIANI, M. C. N. A leitura como direito na educação básica. In: PróDiscente: **Caderno de Produção Acadêmico-Científica**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v.22, n. 1, p. 104-121, jan./jun.

NEVES, J. História local e construção da identidade social. **Saeculum Revista de História**. João Pessoa. Jan/Dez 1997.

OLIVEIRA, M. K. Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modos de pensamento. In: MEC. **Educação de Jovens e Adultos**. Parâmetros curriculares em ação. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

OLIVEIRA, R. V. **O polo de confecções do Agreste de Pernambuco**: ensaiando uma perspectiva de abordagem. Anais do 35º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Campina Grande, 2011.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PIRES, R. A Educação de Jovens e Adultos. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

ROCHA, H. A. B. Problematizando a organização do ensino de História. **Anais do Simpósio Nacional da Anpuh Paraíba**, 2003.

ROCHA, H. A. B. A linguagem e o conhecimento no ensino de História: alternativas curriculares e didáticas. **Saeculum Revista de História**. João Pessoa, jul/dez 2006.

RODRIGUES, J. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação**

básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez/Autores associados, 1992, p.43.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história, fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 194 p

SAMUEL, R. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set 89/fev 90.

SANTOS, V. T. **Letramento em História**. Revista Espaço Acadêmico, N. 90, nov. 2008. Disponível em: <<https://www.espacoacademico.com.br/090/90santos.htm>> Acesso em: 23 fev. 2017.

SCHMIDT, M. A. O ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica. In: GASPARELLO, A. M; MAGALHÃES, M. S; MONTEIRO, A. M. Ensino de **História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

SEBRAE. **Estudo econômico do arranjo produtivo local de confecções do Agreste pernambucano**. SEBRAE: Recife-PE, 2013. Relatório de Pesquisa. Disponível em: <www.sebrae.com.br>. Acesso em 21/07/2017.

SILVA, E. T. **Leitura na Escola e na Biblioteca**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SILVA, E. T; ZILBERMAN, R. (Orgs.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

SILVA, K. V.; SILVA, H. M. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, M. A. Letramento no ensino de História. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, 2º sem. 2011.

SILVA, P. C. M; OLIVEIRA NETO, C.C de. **Contribuições do ensino de história para o letramento na Educação de Jovens e Adultos no contexto de vulnerabilidade social**. Seminário Didática da História em foco: diálogos entre o Brasil e a Alemanha. Natal-RN, 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, R. C. Ginzburg e a microhistória em sequências didáticas para o ensino de História. **Revista Semina**, V 14, Nº 1, 2015.

TENDÊNCIAS CONSULTORIA INTEGRADA. **Trabalho Infantil e Adolescente**: impacto econômico e os desafios para a inserção de jovens no mercado de trabalho no Cone Sul. 2013.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

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

ZAMBONI, E. Representações e linguagens no ensino de História. **Rev. bras. Hist.** vol. 18 n. 36, São Paulo, 1998.

APÊNDICE A - Questionário aplicado com estudantes da EJA

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH
Mestrado profissional em Ensino de História – Proffhistoria

Aluna: Lucélia Silva de Sales França

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eleta de Carvalho Freire

Questionário a ser aplicado com estudantes da EJA

1. Em algum momento da vida você precisou se afastar da escola/deixar de estudar?

Sim () Não ()

2. Comente os motivos que lhe afastaram da escola. _____

3. Comente as razões que levaram você a voltar a estudar. _____

4. Por que você escolheu a EJA? _____

5. Quando você concluir seus estudos na EJA, pretende:

- () Fazer um curso técnico
- () Fazer um curso superior (faculdade)
- () Apenas trabalhar

() Outro: _____

6. Comente a importância da escola para o seu futuro. _____

7. Você gosta de ler? Sim () Não ()

Se você respondeu SIM, marque um motivo para justificar sua resposta:	Se você respondeu NÃO, marque um motivo para justificar sua resposta:
() Porque me diverte e me dá satisfação	() Porque acho chato
() Porque aprendo coisas novas	() Porque tenho dificuldade de compreender o que leio
() Porque me ajuda a passar o tempo	() Porque não aprendo nada de novo
() Porque me ajuda a ser um aluno melhor	() Porque é uma perda de tempo
() Porque acho que ler é fácil	() Porque é cansativo

8. Em quais situações do seu dia a dia você utiliza a leitura? _____

9. Marque um X nos canais de informação que você utiliza:

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| () Jornais televisionados | () Sites de notícias da internet |
| () Programas de rádio | () Páginas do Facebook |
| () Jornais/revistas impressos | () Perfis e páginas do Instagram |
| () Grupos de Whatsapp | () Outro: _____ |

10. Quando você tem alguma dificuldade de leitura, isso acontece principalmente porque:

- () Há muitas palavras que eu não conheço o significado
 () Não entendo o uso da pontuação (vírgula, exclamação, reticências, etc)
 () Os textos são muito longos e sem figuras
 () Não consigo entender uma leitura silenciosa
 () Outro: _____

11. Comente sobre as leituras que você faz na escola. O que acha delas? _____

12. Você gosta de História? () Sim () Não

Se você respondeu SIM, marque um motivo para justificar sua resposta:	Se você respondeu NÃO, marque um motivo para justificar sua resposta:
() Porque é interessante	() Porque acho chato
() Porque eu me interesso pelos acontecimentos do passado	() Porque tenho dificuldade de compreender coisas que aconteceram há muito tempo
() Porque é importante conhecer o passado	() Porque não aprendo nada de novo
() Porque me ajuda a ser uma pessoa informada	() Porque é desnecessário, o passado já passou
() Porque as aulas são legais	() Porque as aulas são ruins

13. Você compreende bem os textos trabalhados na aula de História? Comente.

14. Qual é a importância da História para a sua formação como cidadão/cidadã?

15. Para você o que é trabalho? _____

16. Assinale a alternativa que melhor define sua relação com o trabalho atualmente:

- () Empregado formal (com carteira assinada)
 () Empregado informal (sem carteira assinada)
 () Autônomo (trabalha para si próprio)
 () Trabalhador ou trabalhadora do lar (dona de casa)
 () Fazendo bicos (pequenos serviços sem nenhuma relação com empregador)
 () Desempregado
 () Outro: _____

17. Marque um X nas atividades que você acha que podem ser consideradas TRABALHO:

- () Trabalhar numa empresa () Cuidar da casa (limpar, lavar, etc)
- () Ter seu próprio negócio () Cuidar dos próprios filhos
- () Pintar quadros () Cuidar de um roçado
- () Cozinhar para a família () Escrever livros
- () Fazer doces por encomenda () Carregar frete na feira

18. Qual a sua profissão e qual é a importância dela para você? Escolha uma opção:

- () É muito importante. Eu sempre me apresento pras pessoas dizendo meu nome e o que eu faço.
- () É importante porque o trabalho ocupa muitas horas na nossa vida.
- () Tem pouca importância, inclusive eu nem gosto dessa profissão.
- () Minha profissão não me define, não tem relação nenhuma com minha personalidade.

19. Sobre a indústria de confecções que movimentam muitas cidades da nossa região, qual é a sua opinião?

- () É o que realmente sustenta a economia da nossa cidade e de muitas outras.
- () É importante, mas outros setores da economia também têm sua importância.
- () Já foi muito importante, hoje em dia não é mais.

20. Sobre a indústria de confecções, considere as seguintes informações e dê sua opinião:

		Concordo	Discordo	Não sei
A	O trabalho com confecções é muito irregular, há meses em que se ganha muito e outros em que não se ganha nada.	()	()	()
B	Trabalhar com confecções é um bom negócio, só depende do esforço de cada um.	()	()	()
C	O trabalho na indústria das confecções é uma verdadeira escravidão	()	()	()
D	Há muita informalidade na indústria das confecções porque os impostos são altos e os empresários não podem cumprir a lei direitinho para não falir.	()	()	()
E	É possível ser promovido de cargo e crescer enquanto funcionário das confecções, fabricos e aprontamentos.	()	()	()
F	O trabalho com confecções não exige nenhuma qualificação ou experiência, qualquer um pode fazer.	()	()	()
G	As condições de trabalho para os funcionários da indústria de confecções são boas: os salários são bons, os ambientes de trabalho são agradáveis, os direitos trabalhistas são	()	()	()

	respeitados, quase não há acidentes de trabalho ou doenças relacionadas a esta ocupação.			
--	--	--	--	--

21. Na sua opinião, qual será o futuro da indústria de confecções da nossa região?

- () Vai crescer cada vez mais, gerando riqueza e empregos para a região.
- () Vai crescer vagarosamente, mas num ritmo constante.
- () Vai permanecer como está, sem cair nem crescer.
- () Vai diminuir seu tamanho com o passar do tempo.
- () Com o tempo vai acabar e as pessoas terão que buscar novas ocupações.

APÊNDICE B - Sequência Didática

Tema: Trabalho: historicidade e contexto atual

Título: Vestindo mundos e costurando sonhos: ensinar e aprender sobre o conceito de trabalho com alunos-operários do setor têxtil do Agreste de PE.

Etapa da escolaridade a que se destina: 2º Módulo da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio

Componentes curriculares: História e Língua Portuguesa em suas relações com Arte e Sociologia.

Tempo pedagógico: 06 (seis) encontros com 02 (duas) aulas de 40 min cada

Objetivo geral: Compreender as implicações das relações sociais nas diferentes formas de organização social do trabalho em diferentes tempos e sociedades.

Objetivos específicos:

- Conceituar trabalho em diferentes tempos;
- desenvolver a compreensão sobre o texto histórico;
- identificar características sócio-históricas das relações de trabalho no Polo de Confecções do Agreste de Pernambuco;
- ler e interpretar textos, gráficos, tabelas com dados relativos ao tema;
- ler e interpretar documentos históricos escritos e iconográficos;
- valorizar a história e cultura locais; desenvolver a autoestima e o respeito próprio, bem como a empatia à trajetória histórica do outro;
- respeitar a opinião e a fala do outro.

1. Tecendo os primeiros fios

Esta sequência didática originou-se na pesquisa cujo objetivo foi compreender as relações entre as práticas de letramento desenvolvidas em aulas de História para estudantes do Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e a

aprendizagem sobre o mundo do trabalho. Para isso, buscamos nos aproximar das conexões que podemos estabelecer entre letramento e ensino de História, levando em consideração, a partir do arcabouço teórico no qual estamos embasando nossa proposta, que esta relação é estreita e precisa ser cada vez mais estudada.

Professores dos mais variados anos, séries e ciclos de aprendizagem se queixam da dificuldade de compreensão de seus estudantes, tanto do ponto de vista discursivo quanto do ponto de vista dos conhecimentos históricos. Assim, entendemos o investimento em estratégias de ensino com ênfase simultânea nos letramentos histórico e linguístico pode ser um caminho para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Nossa ideia é também ressaltar que estes problemas de aprendizagem são muito comuns, e por vezes mais perceptíveis, na Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade que historicamente pouco tem desfrutado do acesso a políticas públicas de melhoria da qualidade do ensino no mesmo patamar do ensino oferecido para a faixa etária em que deveria se dar a escolaridade em idade regular, ainda que as dificuldades neste último também sejam reconhecidas. Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos, longe de ser um serviço satisfatório à população, ainda tem foco nas ações derivadas de programas governamentais.

Na corrente das mudanças paradigmáticas pelas quais tem passado o ensino de História nos últimos anos, nossa proposta é promover estratégias que desenvolvam uma aprendizagem significativa, baseada em alguns preceitos já explicitados aqui, tais como: o ensino de história por eixos temáticos, a utilização da abordagem da história local, o uso de diferentes linguagens e fontes, o trabalho com sequências didáticas problematizadoras.

O tema selecionado para esta sequência foi o trabalho, a ser vivenciado na sua historicidade, porém com ênfase nas características das relações e condições de trabalho na realidade local.

Assim, com este trabalho buscaremos mobilizar as práticas de letramento e o conhecimento histórico dos nossos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, utilizando, para tanto, estratégias de letramento diversas na investigação sobre a historicidade do conceito de trabalho. Nossa expectativa é fomentar debates, promover reflexões e, assim, favorecer a construção da consciência histórica. (RÜSEN, 2001).

A escolha da temática desta sequência didática se deu em articulação com o

contexto socioeconômico dos estudantes, o programa escolar e os documentos curriculares oficiais.

A temática articula o ensino da história do trabalho, a partir da concepção da história temática e da abordagem da história local, e reflexão sobre práticas de letramento. Tem como ponto de partida o contexto socioeconômico e político cultural dos estudantes e se desenvolve em consonância com o programa escolar referenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações Teóricas Metodológicas do Governo do Estado de Pernambuco para o trabalho com a EJA.

O trabalho é um dos aspectos mais importantes da vida do jovem/adulto/idoso estudante da Educação de Jovens e Adultos. No caso do público em questão, o trabalho é um elemento condicionante, posto que nosso campo empírico é uma escola situada em Vertentes, cidade que integra o Polo das Confecções do Agreste de Pernambuco, e, dessa forma, o trabalho nas pequenas fábricas têxteis e nas feiras semanais são aspectos de peso nas vidas desses estudantes.

Para exercer tal atividade de maneira crítica e atuante, é imprescindível a compreensão da sua historicidade e contextualização, bem como a compreensão das dinâmicas relacionadas ao uso da linguagem, que viabiliza tal compreensão e o próprio exercício do trabalho. Dessa forma, a reflexão sobre trabalho, viabilizada pelo estudo da história, a partir de diferentes possibilidades de leitura, permite o desenvolvimento de inúmeras habilidades e competências.

Feitas estas considerações iniciais, explicitaremos abaixo o apoio teórico-metodológico para a sequência didática aqui proposta.

2. Costurando os fundamentos

2.1. A sequência didática

Objetivando a construção do conhecimento histórico pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos a respeito do eixo temático trabalho, e mobilizando, para tanto, práticas diversas de letramento, nossa opção metodológica para uma proposição didática é o trabalho com a sequência didática.

Nas suas investigações a respeito da aula de história como um evento que precisa ser revisto e desconstruído, Rocha (2003) aponta alguns problemas que tem observado a partir da sua experiência com os estudantes da licenciatura. Um deles é

a constatação da falta de continuidade entre as aulas de história observadas pelos graduandos, que, apesar de relatarem o problema em seus relatórios de estágio, sucumbem à mesma prática e transformam suas próprias experiências na disciplina de prática de ensino em aulas que são apêndices das aulas dos professores titulares: aulas expositivas monolíticas.

Para a autora, apesar das propostas de pesquisadores do campo do ensino de História, que nas últimas décadas têm reforçado a necessidade de trazer para as aulas aspectos metodológicos da disciplina e procedimentos diversificados, tais como o trabalho com pesquisa e análise de fontes, o cerne do problema, que é a estrutura da aula de História, permanece sem problematização. Corre-se o risco de utilizar metodologias novas e diversificadas numa estrutura de aula descontínua e isolada, onde há, na prática, poucas mudanças, e as atividades de pesquisa ou análise de fontes, por exemplo, acabam se tornando eventos isolados para atribuição de notas. (ROCHA, 2003)

Para a autora, portanto, a questão da estrutura da aula, do ponto de vista da continuidade do trabalho pedagógico, é um elemento que precisa estar no centro das discussões em torno das mudanças no ensino de História. Partindo desse pressuposto, a autora apresenta o trabalho com sequências didáticas, que são uma ferramenta que ela caracteriza da seguinte forma:

A sequência didática é uma proposta em que professor e estudante realizam atividades que se constituem como passos da aula ou de um conjunto de aulas. Cada passo permite que o próximo seja realizado. O objetivo é focalizar conteúdos mais específicos que os dos projetos temáticos. A continuidade planejada entre as atividades caracteriza a sequência didática. Na proposta que fazemos, essa continuidade se remete ao estabelecimento de conteúdos de relevância e atividades variadas, do professor e também do estudante, que permitem seu ensino e aprendizagem. (ROCHA, 2003, p. 4).

A autora ainda propõe o que ela chama de *sequência didática problematizadora (SDP)*, uma proposta que tem inspiração na pedagogia de projetos e que está alinhada com a metodologia didática de problemas e com a história-problema. A ideia é que a sequência didática de caráter problematizador estabeleça relações entre passado e presente, questionando “situações que parecem ter sempre existido, mas são históricas, ou seja, sujeitas à mudança, pela própria ação dos homens.” (ROCHA, 2003, p. 6).

Na sua conceituação das sequências didáticas problematizadoras, Rocha

(2003) elenca três princípios básicos desta proposta: em primeiro lugar, o professor precisa analisar a estrutura do conteúdo a ser trabalhado em busca de elementos de maior complexidade, para que identifique em que momento e a partir de quais atividades da sequência este conteúdo será trabalhado; é preciso criar problematizações para que os estudantes façam pontes entre passado e presente, sem incorrer em anacronismos; é de fundamental importância focar nas diferentes linguagens que significam formas de apropriação do conhecimento histórico pelos estudantes, tais como documentos, imagens, patrimônio, entre outros.

A partir da constatação deste último princípio proposto por Rocha (2003) para o trabalho com sequências didáticas problematizadoras, compreendemos e renovamos as justificativas para a nossa pesquisa, na qual a linguagem tem papel de destaque na aquisição do conhecimento histórico, e, por esta razão, a escolha pela sequência didática como proposição pedagógica encontra ainda mais legitimidade.

Rocha (2003) faz uma observação, entretanto, a respeito do quanto a opção pela sequência didática demanda do professor, posto que exige um planejamento detalhado e um registro cuidadoso, além de uma avaliação criteriosa do desenvolvimento das atividades para corrigir o que eventualmente não esteja adequado no decorrer do processo

Constatação semelhante a esta é feita por Zabala (1998), para quem a escolha pelo trabalho com sequências didáticas significa levar em conta a importância das intenções educacionais na definição dos conteúdos de aprendizagem e do papel das atividades propostas. Para ele,

A identificação das fases de uma sequência didática, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que as melhorem. Assim, pois, a pergunta que devemos nos fazer, em primeiro lugar, é se esta sequência é mais ou menos apropriada e, por conseguinte, quais são os argumentos que nos permitem fazer esta avaliação. (ZABALA, 1998, p. 54/55).

No seu estudo sobre as sequências didáticas, Zabala analisa quatro exemplos de sequências e identifica que, na maioria delas, há formas de ensinar centradas em conteúdos predominantemente conceituais com função mais ou menos propedêutica. Em um dos exemplos analisados, também são contemplados

conteúdos procedimentais e atitudinais, tornando o objetivo da sequência didática mais amplo e com uma capacidade de formação mais integral. (ZABALA, 1998).

Para o autor, a maneira como se processa a aprendizagem é um ponto importante a ser considerado na produção de sequências didáticas. Segundo ele, a aprendizagem é uma construção pessoal subjetiva que implica a contribuição por parte da pessoa que aprende – através de questões como interesse, disponibilidade, conhecimentos prévios e experiência – e nesse processo a pessoa que ensina desempenha um importante papel.

Nossa proposta é propor uma sequência didática na qual existam atividades onde os seguintes pontos, propostos por Zabala (1998), serão abordados: investigação dos conhecimentos prévios; existência de conteúdos significativos e funcionais; adequação ao nível de desenvolvimento dos estudantes; proposição de desafios alcançáveis; promoção de conflitos cognitivos que ativem a atividade mental dos estudantes; motivação em relação à aprendizagem dos novos conteúdos; estímulo à autoestima e ao autoconceito; e promoção da autonomia nas aprendizagens dos estudantes.

Partindo da perspectiva de que a linguagem e o letramento são questões centrais na nossa proposição pedagógica, os conceitos de sequência didática e modelo didático de gênero propostos por Dolz e Schneuwly (2004), que buscam propor uma estrutura de base para uma sequência didática, também nos fornecem subsídios.

Num artigo onde propõe trabalhar a abordagem da microhistória através de uma sequência didática, Teixeira (2015) faz uso desta proposta de Dolz e Schneuwly (2004), na qual as sequências didáticas são sistematicamente organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito, onde o foco é a produção textual na forma de uma produção inicial e de posteriores relatos e descrições dos conhecimentos adquiridos ao final da sequência.

Nossa ideia também é priorizar o trabalho com gêneros textuais na nossa sequência didática, porém de maneira diversificada, visto que uma de nossas propostas é justamente mobilizar as práticas de letramento dos estudantes e, para tanto, acreditamos que o contato com gêneros variados pode favorecer esta mobilização. Entretanto, em consonância com o modelo de Dolz e Schneuwly (2004), também apostamos na produção textual como atividade de importância central na sequência.

Diante das nossas escolhas, o conceito de letramento com o qual trabalharemos é o de um fenômeno amplo onde as pessoas incorporam os usos da escrita e se apropriam plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita defendido por Kleiman (1998) e Soares (1999).

Neste trabalho com sequências didáticas, outro aspecto importante a ser considerado é a identificação das características tipológicas dos conteúdos a serem selecionados, de modo que as atividades a serem desenvolvidas atendam às especificidades de cada tipo de conteúdo. Somos levados a pensar, a título de exemplo, que o modelo expositivo e os exercícios de fixação são atividades proibidas na proposta de trabalho com sequências didáticas, porém, são movimentos que podem ser adequados caso o professor queira ensinar exclusivamente conteúdos factuais.

Zabala (1998) identifica quatro tipos básicos de conteúdos: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, e dá orientações bem específicas a respeito do ensino de cada um deles. Na seleção dos conteúdos para a nossa proposta de sequência didática trabalharemos com três das quatro categorias tipológicas de conteúdos propostas por Zabala (1998), na perspectiva de que uma aprendizagem significativa acontece quando estes tipos de conteúdos são vivenciados. Assim sendo, nossa proposta de sequência didática, voltada ao ensino de história e à ampliação do letramento de estudantes do ensino médio da EJA, deverá contemplar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

2.2. As diferentes linguagens

A conexão entre a linguagem e o conhecimento no ensino de História é o foco de uma investigação de Rocha (2006) em um artigo em que busca compreender a relação entre as dificuldades dos estudantes na aprendizagem da disciplina de História e as práticas orais, de leitura e de escrita que ocorrem nas aulas.

A autora afirma haver duas concepções acerca da relação entre conhecimento e linguagem: a de que o conhecimento histórico tem uma existência própria, sendo apenas transmitido através da linguagem, e a de que o discurso é um elemento estruturante do próprio conhecimento histórico, de modo que, se os estudantes não compreendem o conteúdo, a linguagem está diretamente implicada no problema. (ROCHA, 2006).

A autora atenta para uma constatação importante: muitas vezes o problema de compreensão é atribuído essencialmente ao estudante, porém a fala do professor, suas escolhas linguísticas e seu discurso em geral são predominantes na aula, sendo, em muitos casos, o único discurso presente.

Dessa forma, Rocha (2006) compreende que o discurso é estruturante do conhecimento histórico, posto que a História é, na verdade, uma série de discursos sobre o passado e sobre a própria história. Assim, se o estudante não compreende o conteúdo, a linguagem que compartilha o conteúdo é também um problema e precisa ser alvo da atenção de professores, pesquisadores e formadores.

Para a autora, professores que se preocupam com as interações verbais nas aulas são “artesãos da linguagem” e fazem um trabalho de grande importância, pois

(...) propiciam uma reflexão sobre o esforço docente de fazer estudantes sem aproximação com o universo discursivo da História compreendê-la, bem como com a escrita própria desse universo. A cada tópico ou tema da aula, eles se veem diante do desafio de desconstruir, ou retirar de um universo enigmático, o conhecimento estruturado da História e torná-lo compreensível, quiçá atraente aos olhos e ouvidos de estudantes pertencentes a diferentes segmentos socioculturais. (ROCHA, 2006, p. 93).

A autora ressalta o desafio que é o trabalho do professor que precisa elaborar atentamente suas estratégias discursivas ao mesmo tempo em que precisa dar conta de toda a extensão do conteúdo que está posto nas propostas curriculares. Algumas ideias sugeridas, portanto, são: a possibilidade de fazer recortes nos conteúdos, sempre que possível mesclar conteúdos conceituais dentro dos factuais e, guardados os devidos cuidados teórico-metodológicos, trabalhar com comparações e generalizações. (ROCHA, 2006).

Ainda dentro da temática das escolhas didáticas de professores preocupados com as dificuldades de compreensão dos estudantes, é importante considerar a questão do uso de diferentes linguagens nas aulas. Depois de décadas de discussão sobre a necessidade de reformas na área de ensino de História, as atuais propostas curriculares nacionais relacionam uma série de possibilidades de trabalho para o professor, dentre as quais está o ensino a partir do uso de diferentes linguagens e fontes (BRASIL, 1998).

Discorrendo sobre esta questão, Azevedo e Lima (2011) ressaltam a ampliação do conceito de fonte histórica ocorrida a partir do século XX, que passou a abranger “tudo que é registrado por escrito, por meio de sons, imagens ou que

deixou indícios de modos de fazer, viver e pensar dos homens.” (p. 59).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) citam como exemplos de fontes: pinturas, esculturas, gravuras, músicas, gráficos, mapas, filmes, fotografias, textos literários, jornalísticos, etc. Entretanto, o mesmo documento alerta para a necessidade de fazer uso das fontes a partir de certos cuidados teórico-metodológicos, tais como considerar a especificidade do conteúdo histórico a ser trabalhado e definir claramente as intenções didáticas a serem alcançadas. A esse respeito também nos chama atenção Fonseca (2003).

Em muitos casos estas linguagens são utilizadas apenas como ilustração do conteúdo tradicional, sem que haja uma reflexão sobre sua natureza, seus limites e aspectos históricos que as constituem. Assim, elas se esvaziam do seu objetivo histórico previsto, que é a problematização do conhecimento em si. (AZEVEDO; LIMA, 2011).

Entretanto, quando utilizadas objetivando a quebra do paradigma da aula de História baseada no factual, na memorização, no estudante como sujeito passivo nos processos de ensino e de aprendizagem, as diferentes linguagens e fontes podem contribuir bastante para as novas demandas desta área do conhecimento.

Como lembra Medeiros (2005), os estudantes hoje são expostos aos mais diversos estímulos da sociedade da qual a escola faz parte. A autora afirma:

As crianças e adolescentes que freqüentam as escolas têm enorme contato com a televisão, com o cinema, com revistas, jornais e com a Internet, porém, quando entram na sala de aula, deparam-se com um mundo diferente, monótono, pois poucos desses recursos são utilizados pelos professores. Isso gera um aparente conflito entre estudantes/professores/escola, ocasionando não só o desinteresse pelo conteúdo como também situações de indisciplina e falta de participação em sala de aula. (MEDEIROS, 2005, p. 61).

Da mesma forma, as novas teorias sobre como se constrói o conhecimento e como se dá o processo de ensino e o de aprendizagem apontam para a necessidade de mudanças na prática do professor, de quem se exige cada vez mais que seja um profissional reflexivo, pesquisador e, sobretudo, mediador entre seus estudantes e o conhecimento que está posto num mundo cheio de representações e sentidos.

Para Fonseca (2003), o trabalho com diferentes linguagens e fontes no ensino de História favorece a conexão entre a vida social e o saber escolar, além de

fomentar a necessidade de se construir propostas novas para o ensino e a aprendizagem.

Foi nesta linha de pensamento que se deu nossa opção metodológica pelo trabalho com diferentes linguagens e fontes, na expectativa de promover o letramento histórico dos estudantes na mesma medida em que o letramento linguístico é também favorecido.

Na seleção do conteúdo a ser vivenciado na sequência, nossa opção pelo trabalho com eixos temáticos também merece algumas considerações. Esta é uma tendência oriunda das discussões a respeito de currículo da década de 1990 e que encontra suas origens no movimento dos Annales e na História Nova. Segundo Caimi (2009), as características da história por eixos temáticos são:

a) a problematização do conhecimento histórico em articulação com a prática social dos estudantes; b) a utilização de diferentes linguagens de ensino e fontes historiográficas na aprendizagem histórica; c) a ênfase no estabelecimento de relações entre o passado e o tempo presente, de modo a produzir inteligibilidade sobre as experiências sociais e culturais da atualidade, identificando diferenças/semelhanças, rupturas/continuidades; d) o investimento na apropriação dos conceitos históricos, reconhecendo o domínio dos conteúdos como meios, não como fins da aprendizagem; e) a preocupação de inserir os estudantes nos procedimentos da pesquisa histórica, dinamizando em sala de aula o estudo de documentos em estado de arquivo familiar e outros tipos de documento; f) a adoção de uma nova dimensão da temporalidade histórica, rompendo com as noções absolutas de linearidade, progresso e evolução, organizando a abordagem dos conteúdos em temas ou eixos temáticos, dentre outras. (CAIMI, 2009, p. 5).

É válido lembrar também que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) propõem a organização dos conteúdos por eixos temáticos, pois tal proposta, conforme diz o Guia dos livros didáticos PNLD, “permite a reflexão sobre qualquer momento da história, o que possibilita a articulação entre múltiplos espaços e tempos e a relação presente-passado” (BRASIL, 2007).

São muitos aspectos positivos relacionados ao trabalho com história temática. Porém, as dificuldades e a resistência com relação a esta proposta são muitas. Para Caimi (2009), esta tendência exige mais protagonismo e mais preparo do professor, que geralmente não os obtém por meio de sua formação acadêmica, posto que os cursos universitários, em sua maioria, permanecem organizando suas propostas curriculares em torno da forma clássica cronológica, salvo pequenas exceções que já têm aberto espaço para abordagens temáticas.

Para o trato com a História Local buscamos apoio nos estudos de Samuel (1990); Neves (1997); Schmidt (2007); Ciampi (2007); Gonçalves (2007), dada à especificidade de partir das experiências dos estudantes enquanto operários do polo de confecções do Agreste de PE, mas considerando as relações de interdependência entre o local, o regional, o nacional e o global.

Por sua vez, as bases para o conceito de trabalho foram buscadas em Braverman (1974), mas também de maneira mais ampla dentro do contexto atual nos estudos sobre acumulação flexível de Harvey (1993), dadas as particularidades do recorte espaço-temporal utilizaremos os conceitos de trabalho nas formas que ele assume sob as relações capitalistas de produção.

3. Unindo as peças

3.1 Conteúdos Conceituais

- Conceito de trabalho ao longo do tempo;
- Características sócio-históricas das relações de trabalho no Polo de Confecções do Agreste de Pernambuco.

3.2 Conteúdos Procedimentais

- Leitura e interpretação de textos, gráficos, tabelas;
- Leitura e interpretação de documentos históricos escritos e iconográficos;
- Construção de argumentação e exposição de ideias;
- Produção de textos.

3.3 Conteúdos Atitudinais

- Valorização da história e cultura locais;
- Desenvolvimento da autoestima e do respeito próprio, bem como da empatia
- Respeito à trajetória histórica do outro;
- Respeito à opinião e à fala do outro.

4. Apresentando a produção

1º Encontro (Aulas 1 e 2): Reflexões sobre a história do conhecimento e sobre letramento	
Objetivos	Refletir sobre como o conhecimento formal é construído e a importância dos padrões de uso da língua não só neste processo, mas em outros, como, por exemplo, as relações de trabalho.
Justificativa	Para dar início a uma sequência didática cuja temática é o trabalho e o foco é relacionar as práticas de letramento envolvidas no processo com a aprendizagem histórica, é necessário trazer para a turma problematizações a respeito dos usos da língua e da relação dos estudantes com o conhecimento formal. Antes de adentrar especificamente na temática “trabalho”, esta reflexão inicial é necessária para que, nas próximas etapas da sequência didática, os saberes se construam a partir da consciência dos estudantes dos padrões linguísticos envolvidos na relação da sociedade com o conhecimento de modo geral.
Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo “A história do livro”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aUgm4sER8as>; • Dicionários; • Computador; • <i>Data show</i>; • <i>Slides em powerpoint</i>.
Descrição do passo a passo das atividades	<p><u>Primeiro momento: Os livros e o conhecimento (20 min)</u></p> <p>Esta aula acontecerá na biblioteca. Os estudantes serão acolhidos no espaço e, após os cumprimentos iniciais, irão assistir ao vídeo “História do livro” (2:21 min). Em seguida, serão estimulados a falar suas impressões sobre o vídeo e sobre a temática em questão a partir dos seguintes questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que vocês acharam do vídeo? • Estamos num espaço com vários livros. Qual é a relação de vocês com este espaço? Vocês costumam vir à biblioteca? • Além do livro, que outras maneiras de disseminação do conhecimento existem no mundo? • Apesar de ser um artefato muito antigo, o livro permanece

	<p>sendo presente e importante na sociedade. Qual será o futuro do livro, na opinião de vocês?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Citem saberes que vocês adquiriram através do conhecimento formal e outros que vocês adquiriram com a experiência de vida. <p><u>Segundo momento: Trabalhando com dicionários (30 min)</u></p> <p>Os estudantes são convidados a dizer, com suas palavras, o que para eles é trabalho. Após terem compartilhado suas respostas, serão distribuídos dicionários para todos e eles deverão buscar o significado do verbete “trabalho” no dicionário, que será lido em voz alta. Em seguida, deverão responder aos seguintes questionamentos orais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais são as semelhanças e as diferenças entre a definição de trabalho dada por vocês e a definição do dicionário? • Qual é a relação de vocês com o dicionário? Vocês costumam utilizá-lo? Por quê? • O dicionário está relacionado com o uso da linguagem formal. E a linguagem informal, o que é? Vamos citar exemplos? • Vocês acham que existe alguma relação entre trabalho e linguagem? A maneira de se comunicar pode influenciar na nossa relação com o trabalho? <p><u>Terceiro momento: Exposição dialogada (30 min)</u></p> <p>O professor fará uma exposição oral ilustrada com auxílio de <i>slides</i> em <i>powerpoint</i> sobre o tema “Linguagem e escola”, ressaltando a importância do respeito às variações linguísticas, tanto na escola quanto fora dela. Em seguida os alunos serão estimulados a falar sobre suas experiências escolares sob o ponto de vista da linguagem.</p>
--	---

2º Encontro (Aulas 3 e 4): Conceitos e ideias sobre trabalho

Objetivos	Conhecer diferentes conceitos e ideias sobre o trabalho e o ato de trabalhar; ampliar os conceitos próprios e refletir sobre a relação de cada estudante com o trabalho.
Justificativa	As atividades selecionadas para esta aula são o debate, a leitura e

	<p>interpretação de letra da música e imagens, e a produção de texto escrito. Todos são gêneros textuais que carregam grandes possibilidades discursivas e expressivas. Sobre o trabalho com imagens, dentre as quais a fotografia, compartilhamos da ideia de Zamboni (1998), ao afirmar que “(...) a fotografia não é apenas uma ilustração, é um documento direcionado.” (p.89). É fundamental partir da premissa de que é preciso analisar fotografias considerando suas condições de produção e intencionalidades do autor. Quanto à utilização da música, nossa escolha se deu pela capacidade desse gênero, enquanto produção artística, para evocar sensibilidades e subjetividades, aflorar a criatividade e a capacidade de expressão dos alunos.</p>
Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> ● Cartões com nomes de profissões; ● Música: <i>Trabalhador</i>, de Seu Jorge. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XJEkzkiiEDE> ● Impressos com a letra da música <i>Trabalhador</i> de Seu Jorge em quantidade suficiente para todos os estudantes; ● <i>Slides</i> em <i>powerpoint</i> com sequência de imagens relacionadas ao trabalho, entre pinturas e fotografias. Algumas imagens possíveis: <ol style="list-style-type: none"> 1. Pintura <i>As respigadoras</i> (1857), de Jean François Millet; 2. Pintura <i>A prova</i> (1891), de Mary Cassatt; 3. Pintura <i>O tecelão no tear</i> (1884), de Vincent Van Gogh; 4. Pintura <i>Apanhadores de algodão</i>, de William Aiken Walker (1839 – 1921); 5. Pintura <i>Cozinha</i>, de Vincenzo Campi(1536-1591); 6. Pintura <i>Mulher lavando roupa</i> (1870), de Charles Alston; 7. Pintura <i>Largo da Glória</i> (1821), de Henry Chamberlain; 8. Pintura <i>Os quebradores de pedras</i>, de Gustave Courbet (1838-1877); 9. Pintura <i>Colhendo batatas</i>, de Jules Bastien-Lepage (1848-1884); 10. Pintura <i>O lavrador de café</i> (1934), de Cândido Portinari;

	<p>11. Pintura <i>Café</i> (1935), de Cândido Portinari ;</p> <p>12. Pintura <i>Cana</i> (1938), de Cândido Portinari;</p> <p>13. Pintura <i>Operários</i> (1933), de Tarsila do Amaral;</p> <p>14. Algumas fotografias da série <i>Trabalhadores</i>, de Sebastião Salgado;</p> <p>15. Algumas fotografias do projeto <i>O verso dos trabalhadores</i>, do Ministério Público do Trabalho.</p> <p>16. Fotografias que representam o trabalho doméstico de autoria desconhecida, disponíveis no <i>google</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Impressos com uma ilustração que simula a tela de um celular com um balão de mensagem semelhante ao <i>layout</i> do aplicativo de mensagens <i>Whatsapp</i> (em quantidade suficiente para todos os estudantes).
<p>Descrição do passo a passo das atividades</p>	<p><u>Primeiro momento: dinâmica “quebra gelo” (25 min)</u></p> <p>Dando início a este encontro, será solicitado que os estudantes se dividam 4 em grupos de 7 pessoas para participar de uma dinâmica. Trata-se de uma dinâmica “quebra gelo”, cujo objetivo é integrar a turma por meio do elemento lúdico. Um representante de cada grupo receberá, sem que o restante do grupo veja, uma carta com o nome de uma profissão e deverá representar esta ocupação através de mímicas, realizando os movimentos até que seu grupo adivinhe qual é. Todos os grupos serão cronometrados e o vencedor é aquele que realizar a tarefa em menos tempo.</p> <p><u>Segundo momento: construção de conceitos (40 min)</u></p> <p>Os estudantes serão convidados a retomar a conversa da aula anterior sobre suas ideias a respeito do trabalho a partir das seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O que sabemos sobre trabalho? O que significa trabalho para nós? ● Por que trabalho se chama “trabalho”? ● Como vocês imaginam o trabalho em outros tempos? E em

	<p>outras sociedades?</p> <p>Após o compartilhamento das ideias iniciais sobre trabalho, os estudantes escutarão a música <i>Trabalhador</i> de Seu Jorge, fazendo a leitura da letra. Depois, irão realizar uma leitura de imagens compostas por fotografias e pinturas que fazem referência ao trabalho. Na sequência, será proposta uma nova conversa guiada pelos seguintes questionamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Qual é a ideia de trabalho e de trabalhador presente na música de Seu Jorge? O que vocês acham dessa ideia? ● Quais das imagens vistas representam trabalho para vocês? ● O que é necessário para que uma atividade seja considerada trabalho? ● Dentre as formas de trabalho que aparecem nas imagens, quais encontramos aqui na nossa cidade/região? ● Que mudanças e permanências vocês identificam nas formas de trabalho do passado em relação aos dias atuais? <p><u>Terceiro momento: sistematizando aprendizagens (15 min)</u></p> <p>Os estudantes receberão cartões onde devem escrever, em dois espaços distintos, respostas aos comandos “Antes desta aula eu pensava que...” e “Agora penso que...”. O professor recolhe as produções e, em outro momento, deve dispor as folhas em mais um mural que será colocado na sala fazendo referência à temática da aula.</p>
--	--

3º Encontro (Aulas 5 e 6): Construindo linhas do tempo da história do Trabalho

Objetivos	Construir conhecimentos a respeito de como as sociedades se organizaram com relação ao trabalho e aos modos de produção ao longo do tempo, partindo da realidade local.
Justificativa	Além de práticas de letramento linguístico, nessa aula os alunos terão oportunidade de desenvolver seu letramento histórico, posto que farão o exercício de pensar historicamente, analisar fontes, fazer

	<p>comparações, entre outros. O fio condutor da atividade será o referencial da história local, visto que a trajetória histórica da cidade será o mote para a discussão orientada pelo seguinte questionamento: “Enquanto aqui a cidade e as relações de trabalho foram se desenvolvendo dessa forma, como isso aconteceu no resto do mundo?”.</p>
<p>Recursos didáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EVA, velcro, impressos com figuras, datas e textos; • Texto fotocopiado “A história do trabalho”, disponível em http://www.politize.com.br/direitos-trabalhistas-historia/; • Texto fotocopiado “A história de Vertentes e seus trabalhadores”, elaborado pela autora;
<p>Descrição do passo a passo das atividades</p>	<p><u>Primeiro momento: dinâmica da linha do tempo (30 min)</u></p> <p>Os alunos se reunirão em 7 grupos de 4 pessoas e sua tarefa será montar uma linha do tempo com fatos relacionados à história do trabalho na cidade de Vertentes. Eles receberão um cartaz, ilustrações, cartões com datas e cartões com textos referentes a fatos históricos. São materiais confeccionados em EVA e velcro, de modo que os estudantes poderão colar e descolar os elementos construindo uma linha do tempo editável. A princípio eles construirão a linha do tempo a partir dos seus conhecimentos prévios e hipóteses. Em seguida, os estudantes receberão um texto, que será lido coletivamente, com algumas referências sobre a história da cidade. E então, serão convidados a editar, se necessário, as linhas do tempo que construíram, comparando suas ideias iniciais com as do texto.</p> <p><u>Segundo momento: Conhecendo a história do trabalho (40 min)</u></p> <p>Serão distribuídas cópias do texto “A história do trabalho”, que será lido de maneira coletiva, compartilhada e dialogada. Em seguida, os estudantes serão convidados a colaborar na construção de uma nova linha do tempo sobre a história do trabalho, desta vez no mundo. A linha do tempo estará colada numa das paredes da sala, e com algumas informações já inseridas. Cartões com datas, figuras e cartões com textos estarão disponíveis para que os estudantes</p>

	<p>livremente completem a linha do tempo. Por fim, um representante de cada grupo deverá escolher elementos da linha do tempo que construíram sobre a história do trabalho em Vertentes para acrescentar na linha do tempo da história geral. Enquanto realizam a tarefa, o professor discorre sobre a relação entre história local e mundial.</p> <p><u>Terceiro momento: sistematizando aprendizagens (15 min)</u></p> <p>Os estudantes receberão cartões ilustrados com uma figura que simula uma tela de celular com a imagem de uma conversa do aplicativo de mensagens <i>Whatsapp</i>. Eles deverão imaginar que estão em uma conversa neste aplicativo e elaborar uma mensagem curta onde falem brevemente sobre o que aprenderam nesta aula. O professor recolhe as produções e, em outro momento, deve dispor as folhas em mais um mural que será colocado na sala fazendo referência à temática da aula.</p>
--	---

4º Encontro (Aulas 7 e 8): A historicidade do trabalho	
Objetivos	Compreender as dinâmicas do mundo do trabalho desde as suas primeiras manifestações, até o final do século XIX, considerando realidade local e a história mundial.
Justificativa	<p>A proposta desta aula é continuar o movimento de historiar sobre o trabalho, mantendo a conexão entre a história local e a história geral. A escolha do enfoque na temática da escravidão em uma das atividades propostas é importante para que os estudantes reflitam de maneira crítica sobre as condições de trabalho da atualidade, buscando pontos de convergência e divergência. O trabalho com fontes é uma escolha que possibilita ao aluno fazer pesquisa e desenvolver seu senso crítico, além de viabilizar uma relação professor/aluno que acontece num nível dialógico e construtivo. O anúncio publicitário foi um dos gêneros escolhidos pela sua proximidade com a realidade dos estudantes. Nas palavras de Medeiros (2007), é importante:</p> <p style="text-align: right;">Questionar o conteúdo do anúncio, as estruturas usadas</p>

	<p>para anunciar, os sujeitos históricos que anunciaram, os termos utilizados, as ideias e visões de mundo que o anúncio traz. Devemos pesquisar o jornal que fez o anúncio, comparando-o com os anúncios de hoje (o que se anuncia, o que se vende), perceber semelhanças e diferenças, continuidades e descontinuidades, transformações e permanências. (MEDEIROS, 2005, p. 63).</p>
<p>Recursos didáticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Vídeo “História do emprego e das relações de trabalho”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=hfc6qSjqxg; ● Vídeo “A sociedade e os modos de produção”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Sb9740wDcuQ ; ● Documentos históricos: anúncios antigos de jornal referentes à escravidão. Disponível em https://www.geledes.org.br/anuncios-de-escravos-os-classificados-da-epoca/
<p>Descrição do passo a passo das atividades</p>	<p><u>Primeiro momento: Compreendendo a historicidade do trabalho (50 min)</u></p> <p>Os estudantes assistirão aos primeiros seis minutos do vídeo “História do emprego e das relações de trabalho” e ao vídeo “A sociedade e os modos de produção”. Na sequência, um debate sobre a temática dos vídeos será conduzido com a turma. Algumas questões que podem ser levantadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Como o primeiro vídeo aborda a história do trabalho? E o segundo? ● O que mais lhes chamou atenção nos vídeos? ● A partir do que vocês viram nos vídeos, por quais etapas desta história do trabalho a região onde fica nossa cidade teria passado? ● Podemos identificar as características destes modos de produção aqui na trajetória histórica da nossa região? <p>Em seguida, os alunos devem se reunir em 4 grupos para elaborar cartazes com infográficos e/ou mapas conceituais sobre a história do trabalho e dos modos de produção.</p>

	<p><u>Segundo momento: Refletindo sobre o trabalho escravo (30 min)</u></p> <p>Os estudantes se dividirão em 4 grupos de 7 participantes e analisarão trechos de jornais antigos com anúncios relacionados ao período da escravidão. A reflexão dos alunos será proposta a partir das seguintes provocações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O que dizem estes anúncios que vocês leram? ● A partir do que está dito nesses anúncios, como podemos imaginar que era a vida e o regime de trabalho desses escravos? ● Como é a relação da sociedade atual com o trabalho escravo? <p>As respostas a estes questionamentos devem ser feitas em grupo, por escrito, para serem recolhidas pelo professor ainda durante a aula.</p>
--	---

5º Encontro (Aulas 9 e 10): Trabalho: do século passado aos dias atuais

Objetivos	Investigar as características das relações trabalhistas no polo de confecções do Agreste pernambucano dentro de um contexto de produção capitalista, identificando também as características históricas deste modo de produção, bem como das lutas pelas melhorias nas condições de trabalho.
Justificativa	O trabalho com o gênero debate sempre tem presença garantida nas aulas de História, justamente pela riqueza discursiva e pelo momento de trocas que ele proporciona. O debate está presente em quase todas as atividades desta sequência didática por esta característica de dar voz ao aluno, permitindo que a relação entre os sujeitos do processo educacional se dê de maneira mais horizontal. O trabalho com o gênero notícia também guarda inúmeras potencialidades didáticas. Textualmente, ele representa uma oportunidade efetiva de mobilização do letramento, pois se trata de um texto do convívio dos estudantes e que possui estrutura de fácil compreensão. De acordo com Araújo (2008), ao trabalhar com esse gênero na sala de aula, é importante levar em consideração aspectos como o público-alvo da notícia, o posicionamento ideológico do veículo de comunicação, a possível parcialidade deste veículo, entre outros. Por outro lado, a

	<p>atividade de produção de texto proposta exigirá dos alunos um exercício de deslocamento histórico que permitirá a construção de relações entre presente, passado e futuro, num claro movimento de favorecimento da aquisição de consciência histórica. (LEE, 2006).</p>
Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Notícias escritas de veículos de comunicação variados sobre a evolução do polo de confecções do Agreste pernambucano. Textos disponíveis em: <ul style="list-style-type: none"> http://jconline.ne10.uol.com.br/canal/economia/pernambuco/noticia/2014/12/14/polo-de-confeccoes-do-agreste-da-sulanca-a-industrializacao-160371.php http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,agreste-tem-2-maior-polo-textil-do-pais-imp-,981078 http://www.impresso.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/cader-nos/economia/2017/01/14/interna_economia,161460/santa-cruz-e-sinonimo-de-polo-textil.shtml https://www20.opovo.com.br/app/opovo/economia/2016/04/16/noticiasjornaleconomia,3603679/confeccoes-um-exemplo-do-agreste-pernambucano.shtml http://fecomercio-pe.com.br/site/levantamento-analisa-vendas-no-polo-de-confeccao-do-agreste/ Revista Direção. Ano 39, Nº 1, 2013. Disponível em: <ul style="list-style-type: none"> http://gestaportal.sebrae.com.br/uf/pernambuco/programa-cidade-do-futuro/revista-baixa.pdf • Música <i>A dança do desempregado</i>, de Gabriel o Pensador. Disponível em <ul style="list-style-type: none"> https://www.youtube.com/watch?v=TTKpJZKFLlg • Slides em <i>powerpoint</i>; • Computador; • Data show.
Descrição do passo a passo das atividades	<p><u>Primeiro momento: Conhecendo as lutas pelos direitos trabalhistas (25 min)</u></p> <p>O professor fará uma exposição oral dialogada, com o auxílio de <i>slides</i> em <i>powerpoint</i>, sobre o tema “História dos direitos trabalhistas”.</p>

Em seguida, os estudantes serão estimulados a responder aos seguintes questionamentos:

- Falamos sobre os direitos e conquistas trabalhistas. Vocês conhecem esses direitos? Vamos citar alguns deles?
- Vocês acham que a luta pela garantia desses direitos é uma coisa importante? Como podemos fazer isso?

Segundo momento: construindo ideias através da música (25 min)

Os estudantes vão ouvir a música *A dança do desempregado*, de Gabriel o Pensador. A proposta é que se construa, por meio desta linguagem, um conceito do trabalho sob o modo capitalista de produção a partir do debate regrado. As regras do debate incluem o respeito à ordem de participação e à fala do outro. Questões que podem conduzir o debate:

- Que mensagem o artista quis transmitir com a música *A dança do desempregado*?
- A temática dessa música reflete algo comum nos dias de hoje?
- Como você vê o problema do desemprego atualmente?
- Em *A dança do desempregado* o artista brinca com as coreografias que são comuns em muitas músicas bastante apreciadas atualmente. Qual é a brincadeira que ele faz?

Terceiro momento: Conhecendo as dinâmicas do polo de confecções do Agreste (30 min)

Os estudantes se dividirão em 4 grupos de 7 pessoas para a leitura de notícias relacionadas às mudanças históricas do polo de confecções do Agreste pernambucano e farão suas análises. Questões que conduzirão a reflexão:

- O que mudou, com o passar do tempo no polo de confecções do Agreste de Pernambuco?
- Quais dessas mudanças foram positivas?
- Quais foram negativas?
- O que ainda deve/pode mudar?

	<p>Na sequência, os estudantes serão desafiados a produzir notícias projetando o futuro do polo, num exercício histórico-imaginativo que será, posteriormente, compartilhado com todo o grande grupo. Como seria uma notícia de jornal no ano de 2028 sobre o polo de confecções? Algumas questões norteadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como você vê o trabalho no polo das confecções daqui a dez anos? E daqui a vinte anos? • Quais aspectos do trabalho você gostaria que fossem diferentes? • Você se vê trabalhando neste ramo do mercado de trabalho no futuro?
--	--

6º Encontro (Aulas 11 e 12): Avaliando o processo

Objetivos	Avaliar as atividades realizadas na sequência didática proposta.
Justificativa	A produção textual escrita é o momento de verificar o aprendizado de conceitos históricos importantes, bem como de práticas de letramento.
Recursos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade fotocopiada.
Descrição do passo a passo das atividades	<p><u>Primeiro momento: Avaliação (20 min)</u></p> <p>Haverá uma conversa inicial onde será aberto um espaço para falar sobre as atividades desenvolvidas ao longo de toda a sequência, para a explicitação oral de sentimentos e ideias, para troca de informações e para tirar dúvidas. Algumas questões que serão levantadas com os alunos serão:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que vocês acharam dessa sequência de atividades que realizamos? • Como vocês se sentiram durante as atividades? • Como foi o aprendizado a respeito dos conteúdos trabalhados? • Existem questões/conteúdos que deixaram dúvidas? Se sim, quais? • O que vocês acham que pode melhorar nesta sequência de

	<p>atividades?</p> <ul style="list-style-type: none">• <p><u>Segundo momento: Produção textual (60 min)</u></p> <p>Será proposta uma atividade de produção textual aos alunos a partir de um dos gêneros trabalhados durante a sequência com a seguinte temática: <i>Vestir mundos e costurar sonhos: caminhos onde meu trabalho pode me levar</i>. Eles terão que escolher um gênero e fazer esta produção textual a partir dele, como, por exemplo, a produção de uma notícia onde seu trabalho seja o assunto, a produção de um anúncio publicitário, de uma letra de música/poesia ou de uma paródia de uma música que já exista, entre outras possibilidades.</p>
--	--