



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

AURINO FRANCISCO DO NASCIMENTO JÚNIOR

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA CIDADE EDUCADORA:
o uso de paradidático em quadrinhos no ensino da história local**

Recife
2020

AURINO FRANCISCO DO NASCIMENTO JÚNIOR

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA CIDADE EDUCADORA:
o uso de paradidático em quadrinhos no ensino da história local**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Falcão Barbosa

Recife
2020

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

N244e Nascimento Júnior, Aurino Francisco do.
Educação de jovens e adultos em uma cidade educadora : o uso de paradidático em quadrinhos no ensino da história local / Aurino Francisco do Nascimento Júnior. – 2020.
170 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Falcão Barbosa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2020.
Inclui referências e anexos.

1. História – Estudo e ensino. 2. Educação de jovens e adultos. 3. História local.
4. História em quadrinhos. I. Barbosa, Lúcia Falcão (Orientadora). II. Título.

907 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-168)

AURINO FRANCISCO DO NASCIMENTO JÚNIOR

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA CIDADE EDUCADORA:
o uso de paradidático em quadrinhos no ensino da história local**

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: 27/05/2020.

-----APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA-----

Profa. Dra. Lúcia Falcão Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

-----APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA-----

Profa. Dra. Maria Eliete Santiago (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

-----APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA-----

Profa. Dra. Eleta de Carvalho Freire (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

-----APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA-----

Profa. Dra. Jaqueline Barbosa da Silva (Suplente Externa)
Universidade Federal de Pernambuco – CAA/UFPE

-----APROVAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA-----

Prof. Dr. Ricardo Pinto de Medeiros (Suplente Interno)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Dedico esta dissertação a todos os professores da Educação de Jovens e Adultos, que ousam se aventurar na arte de criar novas metodologias, novos modos de ensinar e aprender.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa a esta pesquisa.

Aos meus familiares. Em especial, ao meu irmão Cleyton Hercílio; à minha cunhada Andressa Tavares; ao meu pai Aurino Nascimento; e à minha mãe Cícera, minha bússola nos meus dias felizes e tristes.

Aos amigos Caroline do Monte, Victor Batista, Rodrigo Mendonça, Adriana Maia, Priscila Gonçalves, Felipe Aragão, Luciana Walter, Cintia Sales, Luizelene Sousa, Paulo Penna, Carla Fernanda, Hugo Emanuel (em memória), Nilson Castelo, Cláudio Souza e Julierme pelas enormes contribuições nesta caminhada.

Ao amigo, parceiro e referência em quadrinhos, Joacy Silva. Como também, a Silvio Cadena, pela maravilhosa ideia de capa do paradidático. À professora Maria das Graças Sampaio e à poetisa paraense Maria Helena Viana, pelas contribuições que tanto abrilhantaram esta obra.

Às irmãs Elideusa e Elisange Mendes, pela grande contribuição nos levantamentos bibliográficos.

Às geniais irmãs Emilly e Waleska, pela amizade e grande contribuição nas críticas ao trabalho, assim como a Jessica Ferraz, Rebeka Nascimento, Juliana Gomes e Ana Luiza, além das doutoras Ana Costa e Aline Borges.

Aos pacientes colaboradores do Instituto Histórico de Jaboatão (IHJ) — presidente Jackson Zeferino (fundador e presidente atual), Mirtes Figueiroa Santos (vice-presidente), Eugênio Lincoln Bezerra Santos (diretor de patrimônio) e Dona Zuleick Lopes de Araújo (bibliotecária), cuja contribuição foi fundamental.

À grande equipe da Escola Luiz Lua Gonzaga, especialmente Cassia Ró, Flávia Alaíde, Jaqueline, Elisabeth Melo, Pedro, Rosângela Paulo, Sara, Rose, Joselma, Cláudia, Hugo, Zilma Marinho e Joseane Emília, por todo apoio e contribuições.

Aos amigos professores Emanuel Bernardo e Izabelle Lins, pela grande disponibilidade em ajudar.

Aos mestres do pensar — Carretero, Paulo Freire, João Francisco e demais referências —, pelas postulações teóricas que auxiliam esta necessária aventura de continuar lutando pela qualidade da aprendizagem histórica.

À grande equipe de docentes da UFPE engajada no programa ProfHistória.

Em especial, a Lúcia Falcão, a mulher maravilha dos quadrinhos, pela grandíssima orientação e por segurar minhas inseguranças nas horas difíceis, além de ser uma super educadora. Aos professores Ricardo Medeiros, Eleta de Carvalho Freire e Eliete Santiago, pelo carinho, enormes contribuições e disponibilidade. Ao professor André Mendes, por ter sido um farol na minha busca em achar o meu próprio caminho. A Lucas Victor, um co-orientador de coração. À guerreira Juliana Andrade, pelas constantes lutas. A Adriana Paulo da Silva, pela disponibilidade e ajuda. À professora Jaqueline Barbosa que gentilmente aceitou compor essa banca aos 45 minutos do segundo tempo.

Enfim, a todos os que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa e seus resultados, os quais poderão gerar frutos como um grão de mostarda que sendo uma pequena semente se transforma em uma enorme árvore.

Deus abençoe a todos.

*“Quisera ter o poder de parar o relógio
No exato momento da felicidade...
Mas como o ‘tempo não para’
Só fica no ar essa enorme vontade”*

(VIANA, 2020)

RESUMO

Nesta dissertação, parte-se da premissa que há, atualmente, na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, um descompromisso político e pedagógico que contagia gestores, professores e estudantes dessa modalidade de ensino. Os motivos são de duas ordens. A primeira deve-se à descontinuidade de políticas públicas e, portanto, de definição de objetivos e metas para EJA, bem como do seu financiamento e avaliação; práticas assistencialistas, planos de gestão baseados em indicadores de desempenho influenciados pela onda *accountability* — que levam ao mascaramento dos dados —, e, após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, o esvaziamento das políticas relativas à EJA. A segunda é de natureza pedagógica, haja vista a desconexão com as particularidades e conhecimentos do público-alvo da EJA, que transparece nos materiais didáticos e nos seus parâmetros de ensino. Como consequência, no campo do ensino-aprendizagem de História, identifica-se a dificuldade dos estudantes da EJA em compreender e aplicar conceitos históricos. Diante disso, o objetivo desta dissertação é, na perspectiva da educação popular, propor a construção de um conhecimento histórico contextualizado, que dialogue com o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos da Escola Luiz Lua Gonzaga, do bairro de Cajueiro Seco, município de Jaboatão de Guararapes, Pernambuco. Para tanto, a proposta da história local, mais particularmente a perspectiva da Cidade Educadora, foi eleita para este trabalho, culminando com a elaboração de um livro paradidático, no formato de história em quadrinhos, onde busca-se problematizar e contextualizar o conceito de tempo histórico.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação de Jovens e Adultos. Produção e Difusão de Narrativas Históricas. História Local. Paradidático. História em Quadrinhos.

ABSTRACT

This work is based on the premiss that there is a lack of political and pedagogical engagement which contaminates managers, teachers and students of this way of teaching. There are two kinds of reasons for that. The first one is the inandterruption of the public politic, consequently, of the definition of the EJA objectives and purposes, and also the providing of public money and valuation, assistentialistic practice, administration plans affected by the wave “accountability” — that masks the dates — and after the president Dilma Rousseff’s impeachment, the simple emptying of the publicic politic for the EJA. The second reason is pedagogic, because of the disconnection between the particularities and the knowledge of the target-group of the EJA, which is showed in the didactic material and in the National Curricular Parameters. Consequently it’s possible to identify, in the teaching- learning of History, the learners’ difficulties in understanding and applying historical concepts. For this reason, the objective of this study is to propose, in the perspective of the popular education, the construction of a contextualized historical learning which dialogues with the Youngs and Adults Education in the School Luiz Lula Gonzaga, in Cajueiro Seco, Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. For that reason, was chosen, particularly in the perspective of the Educational City, the proposition of writing a paradidatic book in the form of comics to construct the concept of local time.

Keywords: History Teaching, Youngs and Adults Education. Production and Diffuction of Historical Telling. Local History. Paradidatic. Comics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - População de Cajueiro Seco, conforme dados do Censo 2010.....	73
Figura 2 - Representação dos antigos moradores de Cajueiro Seco na construção de suas habitações.	74
Figura 3 - Capa (A) e contracapa (B) do livro didático de História da EJA de Jaboatão dos Guararapes-PE	89
Figura 4 - Página do livro didático de História da EJA de Jaboatão dos Guararapes-PE, reportando uma realidade da cidade de São Paulo – SP.....	90
Figura 5 - Página do livro didático de História da EJA de Jaboatão dos Guararapes-PE, reportando realidade da cidade de São Paulo-SP (B).....	91
Figura 6 - Parte 1 do <i>storyboard</i> do paradidático	111
Figura 7 - Parte 2 do <i>storyboard</i> do paradidático	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Números de matrículas da EJA nos anos de 2014 a 2018	38
Tabela 2 - Total de turmas e de alunos matriculados no EJA, em 2019	49
Tabela 3 - Rendimento Interno 2018 da EJA, em 2019	51

LISTA DE ABREVIATURAS

BDEJAB	Programa de Bônus por Desempenho Educacional.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CEC	Círculos de Educação e Cultura.
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HQ	História em Quadrinhos
IDEJAB	Índice de Desenvolvimento Educacional do Jaboatão dos Guararapes
IHJ	Instituto Histórico de Jaboatão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização Não Governamental
OTM	Orientações Teórico-Methodológicas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLDEJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RMR	Região Metropolitana do Recife
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SSCM	Serviço Social Contra o Mocambo
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	23
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	23
2.2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PERNAMBUCO.....	37
2.2.1	Os conteúdos de história para EJA em Pernambuco	43
2.3	A EJA NA ESCOLA LUIZ LUIA GONZAGA: UMA BREVE ANÁLISE CONTEXTUAL	48
3	HISTÓRIA LOCAL: O QUE O CONTEXTO TEM A DIZER?	54
3.1	O ENSINO ATRAVÉS DA HISTÓRIA LOCAL.....	58
3.2.	CIDADE EDUCADORA.....	63
3.3	JABOATÃO DOS GUARARAPES: O QUE ELE TEM A ENSINAR?	69
3.3.1	Cajueiro Seco	73
4	OS PARADIDÁTICOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	76
4.1	OS PARADIDÁTICOS COMO LINGUAGEM ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	76
4.2	OS PARADIDÁTICOS NA EJA: ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL EM JABOATÃO DOS GUARARAPES	85
4.2.1	A construção do paradidático como ferramenta para a educação popular numa cidade educadora	94
4.3	OS QUADRINHOS NO PARADIDÁTICO DE HISTÓRIA LOCAL NA EJA.....	97
4.3.1	O uso dos quadrinhos no ensino de História	102
4.3.2	Os quadrinhos em um paradidático: instrumento pedagógico para a EJA...	105
5	“O TEMPO BRINCANDO DE PASSAR”: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO QUADRINHO-PARADIDÁTICO: O RELÓGIO	109

5.1	SINOPSE DO PRODUTO.....	109
5.2	CONSTRUÇÃO DO PRODUTO.....	110
5.3	APRESENTAÇÃO DO QUADRINHO-PARADIDÁTICO: O RELÓGIO	119
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS.....	155
	ANEXO A - HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES	166
	ANEXO B - CARTILHA PRESERVAÇÃO DA NOSSA HISTÓRIA	168

1 INTRODUÇÃO

“Papai, então me explica: para que serve a história?” Essa é a epígrafe do livro *O Ofício do Historiador*, de Marc Bloch, no qual ele tenta defender que a função social da história diz menos do campo da utilidade do que da legitimidade. Tenho a impressão de fazer-me essa pergunta desde pequeno, antes mesmo de conhecer o ilustre autor. E, como professor-pesquisador de História, vez ou outra sou levado a respondê-la. Nesta introdução, peço licença para falar em primeira pessoa. Num exercício autobiográfico que desnuda os trajetos que me trouxeram até aqui: uma pesquisa de dissertação sobre o Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), defendida em um Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História.

Sou professor de História no município de Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco. Mas, nem sempre gostei da História ensinada nas escolas brasileiras. Da educação escolar na minha infância, lembro-me dos questionários de História da terceira série do primeiro grau menor. Era, então, início dos anos 80, e o rescaldo da ditadura militar estava ali, presente em minha aprendizagem da história. Uma das perguntas dos exercícios feitos em sala era: “Qual o nome completo de Dom Pedro I?”. Nunca entendi a finalidade de decorar isso. Ainda que a etimologia da palavra latina “decorar” carregue semanticamente a possibilidade de colocar algo de novo no coração, a memorização mecânica não fazia sentido para mim. O exercício acima citado não fazia jus à poesia da origem ou etimologia da palavra.

Por que exaltar personalidades heroicas? Aliás, por que eles eram heróis? Nunca me convenciam as explicações dos professores naquela época, sempre muito factuais. Fazendo o exercício de anamnese do meu passado escolar, percebo que, no interior do estado, no início dos anos 80, no Ensino Fundamental, não conheci professores com alguma atualização em fundamentos teóricos da história. A história nada mais era do que conteúdos escolares para memorizar e reproduzir.

Na verdade, ao fazer esse exercício, lembrei-me de uma narrativa ouvida na infância, que muito me marcou, de como os elefantes eram ensinados no circo a “dançarem”. A princípio, colocavam-nos sobre uma chapa de ferro que esquentava, à medida que os domadores colocavam uma música para tocar. Com a repetição dessa técnica sistemática, os animais, ao entrarem em cena na hora do espetáculo, começavam a saltitar quando a música era executada. Um circo de horrores. E,

hoje, penso que o aprendizado da história, em minha infância, estava orquestrado para ser uma técnica de adestramento por meio de perguntas e respostas sem a exigência de qualquer postura crítico-reflexiva.

Tempos depois, nos anos 90, vieram os textos, ainda mimeografados, sobre Grécia e Roma. E mais questionários em sala de aula. Eu ainda não enxergava finalidade no Ensino de História. Apenas nas aulas de Geografia, do Ensino Médio, as discussões sobre globalização e a queda do Muro de Berlim trouxeram minha atenção às ciências sociais. Não por acaso, por meio de uma professora com participação social no campo das esquerdas. Mas, na cidade de Moreno, oriundo da escola pública, eu ainda não tinha a resposta para a pergunta: “Então, para que serve a História?”

Pela minha lembrança, apenas no Ensino Médio, quando minha preocupação era estudar para tentar ingressar no curso superior de Administração, tive contato, aos 17 anos, com o primeiro professor de História que me encantou. Ele lecionava no Colégio 2001, tinha encantamento pela disciplina e abriu horizontes de expectativas sobre o poder do ensino da história. E, após dois remanejamentos em Administração, o “eu menino” que, quando perguntado sobre o que queria ser, afirmava querer ser professor, ressurgiu. Desse modo, comecei minha Licenciatura em História na Faculdade Integrada da Vitória de Santo Antão (FAINTVISA).

Durante minha graduação, tive pouca apropriação da Teoria da História ou, menos ainda, de teorias sobre o ensino ou a aprendizagem da história, pois a formação de professores era bastante focada, mais uma vez em minha trajetória, em conteúdos históricos, em fatos. Porém, como sempre existem surpresas, Wellington Barbosa, atualmente professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), nesse momento ainda ministrava aulas de História das Américas na FAINTVISA. E, com seus desenhos mágicos, grande articulação de ideias e proposições metodológicas, tornou-se referência para os alunos do curso.

Em paralelo, sempre fui do campo das artes musicais e cênicas e atrelei, ao meu trabalho docente, esses elementos que, até hoje, subsidiam minha prática pedagógica. Orgulho-me de ter dado início a reflexões junto aos meus alunos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sobre as múltiplas possibilidades e desafios da construção do conhecimento pelas diversidades de idades e tempo de aprendizagens. Quais estratégias poderíamos tentar juntos? Uma delas foi um projeto com quadrinhos desenvolvido no SESC em 2012. Dessa experiência, surgiu

uma revista intitulada *Professor Aurino e o Carteiro Tobias - À venda*, que tinha o tema da escravidão como pano de fundo. A ideia da aplicação dos quadrinhos no ensino da História para o público da EJA surgiu a partir de uma vivência em sala de aula, realizada em parceria com o estudante de Pedagogia e, naquele período, o estagiário da instituição Joacy Silva, o qual era quadrinista e que, na época, estava com um projeto de finalização de um curso acerca da utilização dos quadrinhos no aperfeiçoamento do ensino da História.

Na ocasião, o referido estagiário solicitou a autorização para aplicar, junto aos alunos da nossa turma do EJA, uma oficina de quadrinhos e trabalhar o uso desse gênero textual em sala de aula. E, após a realização da oficina junto aos alunos, nós trabalhamos com a temática do escravismo negro, onde por meio de informações fornecidas a partir de seminários apresentados pelos alunos, nós fizemos uns recortes, que foram transformados em quadrinhos, cuja história retratava a experiência de um professor de História que criava uma máquina do tempo e, junto com um carteiro, que era negro, entra nesse invento e ambos vão parar no tempo da escravidão.

Nessa viagem, os personagens deparavam-se com as diversas sujeições às quais os escravizados daquela época eram submetidos. Ao final da história, foi visto que todas as situações vivenciadas pelo professor e pelo carteiro não passavam de um sonho vivido pelo educador. Contudo, a vivência desse carteiro — um homem negro, que, ao voltar no tempo, precisou fugir das mais diversas situações passadas pelos negros por ocasião da escravidão — trouxe reflexão e ponderação sobre as mudanças (ou ausência delas) em relação ao tratamento direcionado às pessoas negras desde o tempo da escravidão até os dias atuais.

Em 2016, ingressei na rede municipal de Jaboatão dos Guararapes e senti a necessidade de atualizar-me. Então, fiz uma especialização específica para professores, a qual contribuiu muito para minha atualização nas diversas concepções e conhecimentos didático-pedagógicos, tais como: debater sobre a origem do Ensino de História, ou acerca das diversas narrativas possíveis, e das diversas teorias metodológicas existentes, culminando em uma experiência prática. A partir dela, criamos, eu e meu amigo músico Izidro, a canção *Cartão-postal*, que retrata problemas sociais brasileiros, mas faz essa reflexão sob a ótica imagética de cartões-postais, tanto o que eles silenciam quanto o que mostram.

No presente, encontro-me no Mestrado Profissional em Ensino de História

(ProfHistória) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Superando certo preconceito meu com relação à academia, mais precisamente à postura acadêmica de alguns profissionais que encontrei, em momentos de formação continuada ao longo da profissão docente, que diferenciavam e hierarquizavam a relação entre pesquisador-bacharel e professor-licenciado. No ProfHistória, vê-se que o professor-pesquisador é uma realidade necessária à nossa área educacional.

Em tempo, entendo que somos seres sociais, que narramos nosso passado, presente e futuro, atribuímos significados ao mundo ao nosso redor e, nesse sentido, o ensino da história tem uma relevante contribuição, pois, por meio dele, manejamos conceitos que nos permitem refletir sobre a realidade social, tornar mais complexa nossa consciência histórica, atribuir sentido ao estudo do passado no tempo presente, facilitando a construção e preservação dos valores sociais importantes para às civilizações: liberdade, respeito à diversidade, inclusão e justiça social, campo no qual a narrativa histórica tem fundamental sentido.

E, nesse sentido, posso dizer que esta dissertação, de certa forma, é a materialização dessa trajetória. Sou eu, professor, refletindo sobre os caminhos que me trouxeram até aqui, sobre minhas práticas, sobre meu fazer docente. E como posso me repensar enquanto professor de História da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Luiz Lua Gonzaga, em Cajueiro Seco, Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. Que professor eu quero ser? Para qual público? Para qual sociedade? Preciso dizer que não são exatamente essas as perguntas que tento responder neste trabalho. Elas não dizem respeito ao meu objetivo geral, muito menos aos objetivos específicos. Não dizem respeito à justificativa ou às considerações finais. Mas, esta pesquisa me provocou essas perguntas. E, hoje, elas me constituem enquanto educador.

Ou seja, o ponto de partida desta dissertação está relacionado à minha experiência em sala de aula. Atualmente, sou professor de História em sete turmas da EJA, no município de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. Nelas percebo a falta de identificação dos estudantes com relação ao ensino dessa disciplina, mesmo em relação à história local, ou seja, a história do bairro e do município onde eles moram, trabalham, divertem-se. Um problema que se acentua diante do material didático que reforça o distanciamento da relação aluno-contexto, uma vez que seu conteúdo é apenas superficial no que diz respeito aos assuntos que envolvem o Nordeste do Brasil. Nesse sentido, venho me deparando com lacunas no que se

refere ao ensino da História Local e à falta de recursos paradidáticos para o Ensino de História.

Diante disso, meu objetivo é, na perspectiva da educação popular, propor a construção de um conhecimento histórico contextualizado, ou seja, que dialogue com o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Luiz Lua Gonzaga. Para tanto, elegi trabalhar com a proposta da história local, mais particularmente com a perspectiva da Cidade Educadora. Assim sendo, a proposta culmina com a elaboração de um livro paradidático, no formato de história em quadrinhos, para trabalhar o conceito de tempo histórico a partir da perspectiva da História Local. A presente dissertação organiza-se em cinco capítulos.

No capítulo 2, após essa introdução, faço uma reflexão sobre a modalidade EJA, no que diz respeito às políticas públicas no âmbito nacional, problematizando o fato de a Educação de Jovens e Adultos ser historicamente caracterizada como uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento e destinada à redução dos indicadores de baixa escolaridade, e não para uma efetiva socialização das bases de conhecimento e para a emancipação daqueles que por diferentes razões tiveram que parar seus estudos (RUMMERT; VENTURA, 2007). Também discuto a EJA no estado de Pernambuco, onde analiso documentos como os Parâmetros Curriculares de História da Educação Básica no Estado de Pernambuco e as Orientações Teórico-Metodológicas (OTM) produzidas, em 2012, pela Gerência da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, da Secretaria de Educação do Estado. E finalizo o capítulo refletindo sobre a configuração da EJA, na Escola Luiz Lua Gonzaga, localizada no município de Jaboatão dos Guararapes, por meio de documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola e a Lei municipal nº 1059/2014, que institui as metas educacionais estabelecidas para as unidades escolares, bem como um programa bônus para o desempenho escolar.

No terceiro capítulo, defendo a ideia de que, para aproximarmos o ensino-aprendizagem de História, na EJA, da proposta de Educação Popular, podemos fazê-lo por meio da perspectiva da História Local. Para isso, discuto como a história local pode ser inserida didaticamente na Educação de Jovens e Adultos, a fim de que haja aprendizado efetivo por parte dos educandos. Apresento, ainda, a proposta da Cidade Educadora como uma possibilidade de pensarmos a história local, reforçando-a e aproximando-a do viés político presente no projeto da educação popular para a Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que ela visa fortalecer

a participação dos estudantes da EJA na vida e cotidiano de sua comunidade. Ou seja, além de debater os conteúdos históricos, a partir da dimensão espacial do local, ela vai requerer a predisposição para um outro modo de vivenciar a cidade, aproximando estudantes, comunidades locais, poder público, associações de bairro, ONGs etc., para discussão e proposição de solução dos problemas cotidianos (MOLL, 2004, p.43). O capítulo encerra-se com a problematização sobre o que a história do município de Jaboatão dos Guararapes e o bairro de Cajueiro Seco têm a ensinar aos estudantes.

No capítulo quatro, apresento o livro didático utilizado pelos professores de história da EJA, no município de Jaboatão dos Guararapes, onde se verificam referências superficiais da região Nordeste, como se a história do País fosse construída predominantemente pelo Sul e Sudeste do Brasil. E defendo a ideia de criação de um paradidático que dê materialidade a proposta de um Ensino de História Local, tendo em vista que a especificidade do mestrado profissional é a criação de um produto didático. Nesse sentido, tendo em vista que: (i) nos *Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco para Educação de Jovens e Adultos*, a disciplina de História traz como proposta a organização curricular em núcleos conceituais e temáticos considerados relevantes para a formação do pensamento histórico e das habilidades e conhecimentos a serem desenvolvidas pelos alunos nas diferentes etapas da educação básica (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO; SEDUC, 2013); (ii) em minha prática profissional docente, constatei as dificuldades de se trabalhar a questão conceitual do tempo histórico; este foi o ponto de partida para a proposta de elaboração do paradidático.

Por fim, no quinto capítulo, apresento os caminhos de construção do paradidático, no formato de história em quadrinhos, voltado para o Ensino de História Local direcionado à Educação de Jovens e Adultos no município de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, no bairro de Cajueiro Seco. Para tanto, apresento a sinopse do produto, o passo a passo para sua construção, bem como o produto em si.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino desenvolvida com o intuito de promover o direito ao acesso das pessoas ao processo alfabetizador. Para Souza (2012, p.32), essa é uma modalidade da educação básica com bases políticas e sociais próprias, cuja trajetória é marcada pela existência de programas governamentais, bem como da iniciativa da sociedade civil, de associações comunitárias, dos movimentos sociais, dos sindicatos e de organizações não governamentais (ONGs) voltados às pessoas não alfabetizadas, aos que não concluíram a educação básica no tempo regulamentar e aos adultos que desejam ampliar sua escolaridade.

Loureiro (2006, p.137) afirma que a EJA faz parte da chamada educação compensatória de adultos, ou seja, do conjunto de ofertas educativas de âmbito escolar que oferece uma segunda oportunidade de estudo aos jovens e adultos. Assim, com essa breve explanação, dá-se início ao respectivo capítulo, no qual inicialmente é feita uma abordagem sobre as políticas públicas relativas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil. E, em seguida, busca-se situar a Educação de Jovens e Adultos em Pernambuco e, mais especificamente, na Escola Luiz Lua Gonzaga, conforme se observa a seguir.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Para que nos situemos na questão das políticas públicas para EJA no Brasil, lembremos que, em âmbito internacional, o interesse pela educação de adultos passou a ganhar força após a Segunda Guerra Mundial, com a realização de seis conferências¹ as quais, sob a égide da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), reuniram-se membros governamentais, acadêmicos, especialistas e organizações não governamentais de todo o mundo para definição de políticas e intervenções voltadas para a questão da educação (LOUREIRO, 2006, p.64).

¹ Elseneur, em 1949; Montreal, em 1960; Tóquio, em 1972; Paris, em 1985; Hamburgo, em 1997 e Belém, em 2009, todas elas voltadas para a educação e conhecidas como Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA).

Dentre as citadas conferências, a Conferência de Hamburgo, realizada na Alemanha em 1997, destaca-se no que tange às orientações atuais no campo de educação de adultos. Sua pauta de discussão representa um marco decisivo a partir do momento em que vinculou a educação de adultos com o desenvolvimento sustentável e igualitário da humanidade, colocando-a como mais do que um direito, mas como “a chave para século XXI” — seja como consequência do exercício da cidadania, ou como condição para uma participação plena na sociedade (SESI/UNESCO, 1999, p. 19).

Esclarece Souza (2012, p.23) que, no plano internacional, os debates ocorridos nas CONFINTEA, desde 1949, caminharam em torno do questionamento acerca do papel do Estado na educação de adultos, tendo a alfabetização e a aprendizagem como direitos. No Brasil, essa preocupação passou a ganhar espaço a partir de meados do século XX, com os programas governamentais e as campanhas populares delineadas no cenário nacional, que fizeram com que a educação de adultos entrasse em pauta nos movimentos sociais e nas organizações e instâncias governamentais (SOUZA, 2012, p.21).

No País, a EJA é considerada uma modalidade de ensino voltada para o público de jovens e adultos, que não teve a adequada escolarização durante a idade pertinente, cuja figura de Paulo Freire foi o seu maior precursor. O discurso deste sempre chamou a atenção sobre a necessidade de que, nessa modalidade de ensino, é preciso se aprofundar na história de vida dos alunos e tentar compreender sua origem, para assim entender melhor sua atual situação. E, neste contexto, trazer para as salas de aula temas relevantes e que fazem parte da vivência dos alunos (DREYER, 2011, p.21).

Segundo Souza (2012), Paulo Freire foi de grande importância para essa modalidade de ensino, porque:

Paulo Freire, associado a uma equipe de educadores comprometidos com a mudança social, é um dos educadores que sistematizou uma concepção de educação com o objetivo de dar outra intencionalidade política à educação e à EJA, que se contrapunha a concepção instrumental [...]. Ele organizou as experiências que geraram as bases da concepção dialógica da educação, a qual, na modalidade EJA, teria a investigação dos temas geradores como fonte da prática educativa, como um dos componentes do processo de conscientização, emancipação e libertação. Mais do que isso, ele formulou a concepção de alfabetização como ato de conhecimento, compreensão do mundo e da importância do sujeito no mundo e na

sua transformação (SOUZA, 2012, p. 22).

Pois, para Freire (2011, p.55), a educação proposta por aqueles que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode ser fundamentada em uma compreensão de homens como seres vazios, que precisam ser preenchidos de conteúdos, isso porque a autêntica libertação consiste na humanização em processo e não é algo que se deposita nos homens, não é uma palavra a mais, oca, mitificante, mas sim, uma práxis concretizada por meio da reflexão dos homens acerca do mundo, com o fim de transformá-lo.

Com essas reflexões, nos reportamos ao fato de que, em seu princípio, a EJA foi direcionada para corrigir séculos de marginalização social no que tange à educação brasileira. Na atualidade, ela vem adquirindo diversas configurações, as quais fomentam aplicações de ensino com o intuito de atender a demanda de pessoas que, devido a condições diversas, precisaram parar de estudar e encontraram na educação de adultos a possibilidade de suprimir o tempo perdido em sua formação escolar.

Atualmente os sujeitos da EJA são diversos, como trabalhadores; aposentados; jovens desempregados e em busca do primeiro emprego; pessoas com necessidades educativas especiais, em que a relação entre educação e trabalho encontra-se fortemente representada, de forma que ela se configura em uma modalidade de educação que precisa ser voltada para sujeitos concretos, situados em contextos concretos e que trazem diferentes histórias e configurações (SOUZA, 2012, p.21).

Sob esse prisma, verificam-se três campos que definem o lugar social do público que compõe a EJA, sendo eles: a condição de não ser mais criança, a exclusão escolar e o fato de compor determinados grupos sociais. É justamente essa diversidade uma das principais marcas do seu alunado e também o que torna fundamental o conhecimento das diferenças existentes entre os que compõem esse público, como idade, experiências de vida e de bagagem social e cultural, que se expressam em sala de aula. Isso sem esquecer ou negligenciar aquilo que eles trazem em comum, como a impossibilidade ou dificuldade de realizar os estudos na idade prevista, as necessidades referentes ao trabalho; as expectativas de aprendizagem e o desenvolvimento pessoal (MAÇAIRA; BARROS; SOUZA, 2015, p.20).

Essa heterogeneidade peculiar da EJA faz da mesma um espaço repleto de riquezas sociais e culturais, ao mesmo tempo em que faz de seus estudantes “seres ímpares” que, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e representações, preenchem o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos, e como tais precisam ter assegurado o seu direito público subjetivo à educação (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1284).

Porém, o que poderia ser entendido como “direito público subjetivo à educação”? Destarte, explica Oliveira (2015) que, nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, a EJA é colocada como um direito público subjetivo, isto é, um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade, cujo titular pode ser o indivíduo de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória.

Assim, a colocação da EJA como um direito vem reafirmar o estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que a educação é colocada como um direito fundamental da pessoa humana. Todavia, para que isso ocorra, faz-se necessário o oferecimento de:

[...] condições para que esses direitos sejam, de fato, exercitados, bem como pressupõe “em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano” (OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Na trajetória da EJA, é possível perceber que as ações desenvolvidas pelos movimentos sociais, pelas organizações não governamentais (ONGs), pelos governos e universidades foram ressignificando essa modalidade da educação, de forma que, na atualidade, existe uma diversidade de projetos, propostas e programas (SOARES, 2002, p.8). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/1971 é considerada a primeira legislação a fazer referência à EJA e, em seu bojo, especifica essa modalidade de ensino com as seguintes funções básicas: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação, por meio da oferta de cursos e exames supletivos (CERATTI, 2007, p.4).

Para Friedrich et al. (2010, p.392), a trajetória da escolarização de jovens e adultos é colocada como uma proposta política, redimensionada pelo governo como uma forma de solucionar as lacunas advindas do sistema de educação regular. Nesse processo, surgiram diferentes nomenclaturas na definição do que seria a

EJA. Todavia, como consequência de sua própria evolução histórica frente ao próprio desenvolvimento da sociedade, os diferentes termos utilizados em sua definição foram se confundindo e se configurando na colocação da EJA como complementação de estudos e suplementação da escolarização.

Entre os diferentes termos utilizados, tem-se: educação de adultos, educação popular, educação não formal e educação comunitária, que são usados como sinônimos, embora não sejam. Nesse caso, explicam Gadotti e Romão (2006) que o termo “educação de adultos” provém da postura adotada pela UNESCO e refere-se a uma área especializada da educação; enquanto que o termo “educação não formal” é utilizado pelos Estados Unidos da América (EUA), ao referir-se à educação de adultos dos Países considerados de terceiro mundo. No Brasil, o termo educação não formal é dirigido à educação de adultos associada ao trabalho realizado por ONGs em locais em que o Estado se omitiu, sendo desenvolvida e organizada sem a parceria com os organismos formais.

Enquanto isso, a “educação popular”, segundo os autores, traz uma compreensão contrária à educação de adultos realizada pelos organismos oficiais, pois ela propõe uma educação que atue por meio do processo de conscientização. Iniciada e defendida por Paulo Freire, essa proposta tem como estratégia o respeito e a valorização do saber popular (GADOTTI; ROMÃO, 2006). Ceratti (2007, p.03) afirma que, por volta do início da década de 1960, as inquietações e preocupações de Paulo Freire, diante da conjuntura social do País, encontraram um espaço favorável para o desenvolvimento de práticas sistematizadas que fossem capazes de possibilitar, às massas populares, condições para sua alfabetização, sendo esta compreendida por Freire muito mais do que um simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de leitura e escrita, mas como uma forma de criar e recriar atitudes a partir de situações concretas, realizadas por meio do diálogo.

Em seu discurso, Freire combatia tanto a concepção ingênua, que colocava a educação como alavanca da transformação social e política, quanto o pessimismo sociológico, que a colocava como reprodução mecânica da sociedade. E, apesar de não separar o ato pedagógico do político, ele também não os confundia, pois em sua trajetória sempre buscou aprofundar e compreender o caráter pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica, uma vez que reconhecia a educação como um ato essencial de conhecimento e de conscientização (CERATTI, 2007, p.4).

Para melhor compreensão do cenário nacional na ocasião, explicam Almeida

e Corso (2015, p.1286) que, com o fim do Estado Novo e a intensificação do capitalismo industrial no País, surgiram novas exigências educacionais, sobretudo, com o objetivo de aumentar o contingente eleitoral e de preparar mão de obra capaz de responder às demandas do processo de industrialização em expansão. Isso obrigou o Estado a implantar políticas públicas em âmbito nacional, voltadas para o atendimento da educação de jovens e adultos, e surgiram as primeiras campanhas de alfabetização em massa no País.

Pereira (2007) cita que, na década de 1950, começou a se instaurar, no País, os primeiros movimentos associados à alfabetização de adultos, com base nos progressos sociais, que foram fundamentais para a criação de uma política de educação básica voltada para a adaptação da população à modernização social. Por isso, o final da década de 1950 e início de 1960 marcaram um período de intensa mobilização da sociedade civil na busca de se reformar a base educacional no Brasil. Nesse momento, o país passava por importantes transformações sociais, políticas e econômicas e essa conjuntura teve grande influência nas modificações do caráter das iniciativas públicas no que se referia à educação de adultos. Dessa forma, em 1963 encerrou-se a Campanha Nacional de Educação de Adultos que foi iniciada em 1947, e Paulo Freire passou a ser encarregado da elaboração de um Programa Nacional de Educação de Adultos (ALMEIDA; CORSO, 2015, p.1287).

Durante os anos de 1960 a 1964, o País passava por uma crise hegemônica da classe dominante, sendo verificada a ascensão política dos movimentos dos trabalhadores, frente a qual se confrontavam duas concepções de educação de adultos: a da educação libertadora, voltada para conscientização do homem, e a da educação funcional, voltada ao treinamento da mão de obra produtiva e útil ao desenvolvimento nacional (ALMEIDA; CORSO, 2015,p.1289). Naquele mesmo período, destacaram-se alguns movimentos, tais como:

- O Movimento de Cultura Popular (MCP) criado com apoio da gestão Miguel Arraes, na Prefeitura de Recife, por estudantes universitários, artistas e intelectuais pernambucanos, tinha como finalidade o desenvolvimento de propostas culturais populares, buscando criar oportunidades de educação integral dos trabalhadores e apostando no desenvolvimento de sua capacidade de leitura e escrita, o que os tornaria aptos a entender as transformações políticas e as transformações sociais pelas quais então se lutava.
- O Centro Popular de Cultura (CPC) organização associada à União Nacional de Estudantes (UNE) criada [...] por um grupo de

intelectuais, objetivando criar e divulgar uma "arte popular revolucionária". Reuniu artistas de vários campos, que pretendiam formar cidadãos política e culturalmente conscientes e defendiam o caráter coletivo e didático da obra de arte, bem como o compromisso político do artista. O CPC envolveu-se com a alfabetização de adultos, com maior intensidade, a partir de 1962.

- A campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler", tal como as iniciativas antes citadas, teve início em 1961. Organizada pela Secretaria de Educação de Natal, Rio Grande do Norte, situava o processo educativo em uma perspectiva mais ampla que a simples alfabetização. A campanha envolveu a criação de bibliotecas, centros de formação de professores, círculos de leituras, praças de cultura e esportes.
- O Movimento Eclesial de Base (MEB), que foi promovido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e patrocinado pelo Governo Federal, por meio de escolas radiofônicas, difundidas por emissoras católicas. Nesse movimento, destacaram-se os setores progressistas da Igreja Católica, juntamente com a Juventude Universitária Católica (JUC). Após dois anos de atuação, o movimento reformulou radicalmente seus objetivos e seus métodos de ação, aliando-se a outros movimentos de cultura popular do período. Com interrupções e refluxos, o MEB ainda existe e tenta fazer ressurgir seu modo de atuação original (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 15).

Todavia, no contexto político da ditadura militar, a educação libertadora ou a educação popular passou por um processo de repressão e desmobilização. Conforme Moura (2006, p.539), com o golpe de 1964, houve um corte no processo que vinha sendo desenvolvido no País no que se refere à educação popular. O novo governo deu início a novas campanhas de alfabetização, como é o caso da criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado pelo governo militar em 1967 e lançado por meio da Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, que tinha como principal objetivo extinguir o analfabetismo no País. Sobre o assunto, aponta Souza (2016, p. 27) que:

Criado para servir como um braço do governo militar na esfera educacional, o Mobral trazia as credenciais do governo vigente, e não apenas atendia às demandas educacionais em plena consonância com o regime, sendo visto como a grande ação dos militares para acabar com o analfabetismo que tanto envergonhava o Brasil diante de outras nações, além de comprometer o desenvolvimento do País.

Assim, iniciado nos estados de Pernambuco, Paraíba e Sergipe, o Mobral possuía três características básicas, sendo elas:

Independência institucional e financeira face aos sistemas regulares

de ensino e aos demais programas de educação de adultos; articulação de uma organização descentralizada, apoiada em comissões municipais incumbidas de promover a realização de campanhas nas comunidades; centralização das orientações do processo educativo (SOARES, 2012, p. 51).

E, durante a década de 1970, o Mobral já tinha se expandido por todo território nacional, de forma que, ainda hoje, é possível encontrar um educador ou materiais pedagógicos que tiveram vínculo com esse movimento (SOARES, 2015). Em sua crítica a este movimento, Moura (2006) destaca que, nos 20 anos de sua existência, o Mobral tornou-se notável por causa do esvaziamento do sentido crítico e contextualizado que vinha sendo implantado pelos movimentos e ações pedagógicas que o antecederam. Os autores Soares e Pedroso (2016, p. 252) complementam que esse movimento imprimiu marca ao defender a ideia de que qualquer pessoa pode alfabetizar jovens e adultos, em curto prazo e sem muita preparação, de forma que “o voluntariado, o aligeiramento, a precariedade, a improvisação e a ideia de que educar é preparar para o trabalho perduram até hoje nas formulações de ações para esse público”.

Sobre esse período, destaca Soares (2002, p.102) que, com o golpe de 1964, ocorreu uma redefinição na questão da educação no País, a qual aumentou a distância entre o ímpeto urbano, modernizador, industrializante e democrático do País e os processos de democratização dos bens sociais. Assim, a concentração de renda e o fechamento dos canais de participação e de representação passaram a fazer parte dos mecanismos de distanciamento, e também o rígido controle do governo sobre as forças sociais de oposição aprofundou ainda mais esse distanciamento, pois o acesso à educação pelas massas populares não se dava de forma aberta, qualificada e universal, mas sob o signo do limite e do controle.

Assim, com a Lei nº 5.379/1967 que criou o Mobral, outros decretos e leis surgiram com o propósito de levantar recursos e criar campanhas cívicas em prol da alfabetização. E, em meio ao que o autor denominou de “reformas autoritárias” e da “modernização conservadora”, o ensino supletivo passou a ter bases legais específicas, ganhando capítulo próprio na Lei nº 5.692/1971, onde se estabelecia que esse ensino era destinado para “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não tinham seguido ou concluído na idade própria”, podendo abranger, ainda, o processo de alfabetização, de aprendizagem e de qualificação (SOARES, 2002, p. 57).

Neste cenário, a educação profissional passou a ser colocada como um importante instrumento de acesso às conquistas tecnológicas da sociedade como um todo e para a compreensão do processo produtivo, ou seja, como instrumento de apropriação do “saber tecnológico, de reelaboração da cultura do trabalho, de domínio e geração do conhecimento no seu campo profissional que deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, de forma que, a partir de então, “a qualificação profissional passa a se instituir dentro da EJA” (FRIEDRICH et al., 2010, p. 393).

Isso se deu porque as exigências de um novo perfil do trabalhador impactaram as reformulações nas legislações no que tange à EJA, a qual passou a voltar-se para o oferecimento de uma formação técnica e ligeira para o adulto não alfabetizado. O ensino supletivo tornou-se uma educação compensatória e de reposição de conhecimentos destinados àqueles que não estudaram na idade certa, sendo criado para assegurar os interesses das classes econômicas dominantes e as exigências do mundo do trabalho (BRUNO, 2014, p.06).

Nesse momento histórico brasileiro, contempla-se uma preocupação dos governantes com o processo de expansão do ensino para as classes menos favorecidas, buscando, com isso, diminuir o número daqueles que não tiveram acesso ao ensino regular, independente do motivo que tenha causado essa falta de acesso, e, com isso, qualificar os mesmos para ingressar nos mais variados postos de trabalhos existentes².

Seguindo essa linha de raciocínio, os supletivos suprimiriam e sanariam a lacuna temporal na preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, Haddad e Di Pierro (2000a, p. 116) destacam que:

[...] o Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas.

² Vale destacar que, antes da ditadura militar, a educação pública no Brasil era de qualidade. Todavia, o seu acesso era restrito às elites privilegiadas. Por outro lado, o processo de democratização da educação brasileira surgido neste período não foi acompanhado pela qualidade, uma vez que, com as reformas ocorridas, a educação tornou-se precária e sem qualidade, conforme elucidado por Souza (2018, p. 28), “a educação na ditadura militar intensificou ainda mais o binômio elitismo e exclusão na educação brasileira”, sendo a mesma classificada como uma “alfabetização vazia”, ou seja, “como exclusão ‘do conhecimento clássico acumulado historicamente pela humanidade”

Os autores supracitados dizem ainda que o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, por meio de um novo modelo de escola (HADDAD; DI PIERRO, 2000a, p. 117).

Assim sendo, essa mão de obra ajudaria na construção do futuro da República. O que se fazia necessária, nesse contexto, seria uma melhor qualificação dos estudantes da EJA, que assim poderiam atuar de maneira mais dinâmica e participativa nas oportunidades de trabalho.

Já na década de 1990, houve uma maior atenção para os planos político, cultural e jurídico, realçando direitos já conquistados outrora, e dando mais força e molde ao ensino de jovens e adultos, como ressaltam Haddad e Di Pierro (2000a) ao afirmarem que:

A década de 90 foi marcada pela relativização nos planos cultural, jurídico e político — dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistadas em momentos anteriores, e a descentralização da problemática, bem como a situação marginal da EJA nas políticas públicas do País (HADDAD; DI PIERRO, 2000a, p. 34).

Mais adiante, ocorre a mudança de Ensino Supletivo para EJA, dando roupagem semelhante ao que temos hoje, com suas características atuais, como elenca com maestria Soares (2002). Falando a respeito da mudança do nome atribuído, ele afirma:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

Ainda reforçando essa perspectiva, a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997, p. 2), demonstra correlação com a afirmação de Soares (2002), ao vermos em destaque como ela:

[...] apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer

orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral.

Percebe-se que, nesse período, a EJA já se consolida com amparo legal e respaldo de instituições importantes, foco na promoção de educação e acesso à educação para todos. Sendo assim, as políticas públicas demonstram preocupação com uma melhor qualidade de vida dos estudantes jovens e adultos, como se percebe na posição da UNESCO ao destacar que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.1).

Assim, as políticas educacionais mais expressivas relacionadas à educação de jovens e adultos ganharam forças a partir da Constituição Federal de 1988 que, em seu Art. 208, fala que o dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para todos aqueles que não tiveram acesso a este na idade própria (CERATTI, 2007, p.4). Desta maneira, a atual Carta Magna do País veio situar a “relação dialética existente entre a educação e o exercício da cidadania, considerando-a como condição para a plena participação da vida em sociedade” (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 41).

E, posteriormente, a LDB nº 9.394/1996 veio definir com mais clareza a questão da EJA como modalidade da educação básica (CERATTI, 2007, p.5), conferindo-lhe, assim, uma dimensão diferente da que vinha sendo utilizada até então, ao superar aquela oferta aligeirada, compensatória e supletiva que era dada a essa modalidade de ensino no passado, ao dar-lhes um lugar de destaque com a reafirmação do direito de jovens e adultos à escolaridade e ao responsabilizar o Estado por garantir a este público seu direito à educação (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p.48).

Com as questões apresentadas pela LDB, abriu-se espaço para discussão do sentido da EJA como modalidade da educação básica, tendo como resultado a

aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 01/2000) que, em seu parecer CNE/CEB nº11/2000, trouxe o reconhecimento do Conselho Nacional de Educação (CNE) da EJA como “um modo de existir com característica própria”, o qual precisa

considerar “as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias” e se pautar “pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 44).

Logo em seguida, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), foram realizadas importantes reformulações na política nacional da EJA no País, dentre as quais se destacam: (i) a criação, em 2004, da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD)³; (ii) a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em substituição ao antigo Fundef; (iii) a instituição, em 2007, da proposta de Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos; (vi) e a implementação, em 2010, do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA) (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p.48).

Quanto aos programas desenvolvidos pelo governo e voltados para a educação de jovens e adultos no Brasil, Haddad e Di Pietro (2000b) chamam a atenção para o fato de que as políticas públicas em curso no País possuem a tendência de arrastar a escolarização de jovens e adultos para o plano assistencialista. Ou seja, os programas assistenciais voltados para a diminuição da exclusão social vêm, paulatinamente, transferindo a responsabilidade pública por essa modalidade de ensino para a sociedade civil, principalmente por meio de estratégias de convênios que foram sendo firmados com variadas organizações sociais⁴.

³ Em 2012, a SECAD passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

⁴ Sendo essa uma característica da política neoliberal, muito utilizada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, e que, na gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), “apesar de, em muitos aspectos, ficar nítida a manutenção de políticas neoliberais dos governos FHC, há também certa inflexão, com maior investimento nas políticas educacionais, apesar de ainda insuficiente para prover educação de qualidade para todos” (CARVALHO, 2012, p. 2).

Com isso, torna-se importante o desenvolvimento de uma visão mais crítica quanto à abrangência desses programas e projetos, uma vez que, muitas vezes, os mesmos não conseguiram alterar a marca histórica trazida pela EJA de uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento e destinada à redução dos indicadores de baixa escolaridade, e não para uma efetiva socialização das bases de conhecimento e para a emancipação daqueles que, por diferentes razões, tiveram que parar seus estudos (RUMMERT; VENTURA, 2007, p.33).

Portanto, temos o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), entre 2003 e 2016, uma iniciativa do governo federal voltada ao público jovem e adulto, com o objetivo de ampliar a escolaridade no País e “proporcionar aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade estipulada por lei uma chance para aprender a ler e a escrever”. Isso acontece como uma forma de mitigar as deficiências de um sistema de ensino desigual, que no passado afetou negativamente as camadas sociais menos favorecidas, e que no presente continuam a ser afetadas (TUFANI, 2016, p. 01).

Deste modo, o PBA foi estruturado em cursos de oito meses, com 320 horas de aula, com classes de turmas com o mínimo de 14 e o máximo de 25 alunos, de maneira que aquelas turmas que não atingissem o número mínimo de alunos fossem canceladas. Todavia, apesar de apresentar um grande potencial para a redução da taxa de analfabetismo da população adulta brasileira, até hoje não foi possível precisar o impacto real que o programa teve no País, devido à ausência de uma avaliação sistemática e quantitativa do mesmo, o que dificulta “mensurar o tamanho do Programa em termos de matrículas, verbas e taxas de sucesso” (TUFANI, 2016, p. 01).

À vista disso, comprovando o que havia sido dito por Haddad e Di Pietro (2000b) acima, Rummert e Ventura (2007) destacam que com o presente programa continuou-se a destinar recursos públicos para as instituições privadas, o que coaduna com a tese da redução da presença direta do Estado e da ausência de compromisso para a consolidação da EJA nos sistemas públicos de ensino. Ressaltam ainda os autores que o PBA:

[...] desvincula as ações de alfabetização da educação de jovens e adultos, posto não haver políticas públicas que assegurem articulação efetiva entre a fase de mobilização — representada pela

alfabetização — e a de continuidade, a qual deveria assegurar o acesso universal dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental e Médio na modalidade da EJA.

Quanto a outros programas, Julião, Beiral e Ferrari (2017) destacam ainda que, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), as ações foram pensadas com o fim de diminuir a dissociação instaurada entre a EJA e a educação profissional, sendo, para isso, instituídos, em 2005, dois programas:

- (i) o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), que propiciava a conclusão e certificação do Ensino Fundamental por meio da formação profissional inicial, sendo destinado ao público entre 18 e 29 anos;
- (ii) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), destinado a reintegração do jovem, a partir dos 18 anos completos, ao processo dos ensinos Fundamental e Médio, sua qualificação profissional inicial e de nível técnico e seu desenvolvimento humano.

Conseqüentemente, diante de problemas relacionados à oferta reduzida de vagas, à formação de professores, às propostas curriculares e à evasão escolar, culminou que, em 2011, foram interrompidos os investimentos de recursos para o Projovem, o que colocou em risco sua continuidade, de maneira que o mesmo foi substituído, no governo de Dilma Rousseff, pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) — Lei nº 12.513/11 (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017).

Portanto, vê-se que houve variadas modificações no que se define hoje como EJA, como afirmam Gadotti e Romão ao destacarem que:

A Educação de Jovens e Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A Educação de Jovens e Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como Educação Popular (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p.15).

Então, observa-se que, desde 2003, diferentes ações e programas foram realizados em prol da Educação de Jovens e Adultos no País. Todavia, na atualidade, ou mais especificamente após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, onde, em 2016, os recursos financeiros e humanos voltados para essa modalidade de ensino foram drasticamente reduzidos. E, com o atual Presidente, essa situação tornou-se ainda mais frágil com a extinção, pelo Decreto nº

9.465/2019, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a qual era responsável pela modalidade da EJA (DI PIETRO, 2019).

Por isso, apesar da instituição da Política Nacional de Alfabetização pelo Decreto nº 9.765/2019 fazer alusão à alfabetização de jovens e adultos, a mesma traz nenhuma definição de um programa voltado para o público jovem e adulto. E, nesse drástico contexto, conforme Di Pietro (2019, p.1):

Os representantes dos governos subnacionais e organizações da sociedade civil sequer podem acionar a CNAEJA para questionar ou opinar, de vez que o controverso Decreto 9.759 extinguiu os conselhos de assessoramento e participação social na administração pública federal.

Destarte, por ora, deixou de haver lugar para a alfabetização e para a EJA na agenda educacional do atual governo. O que significa um retrocesso no que tange às conquistas políticas dessa modalidade de ensino até então, cujas atuais lacunas criam um clima de incertezas que finda por comprometer tanto a qualidade como a oferta do EJA no Brasil (DI PIETRO, 2019).

Deste modo, com as seguintes explanações e dando continuidade aos nossos estudos, passamos a tratar de modo mais específico acerca da EJA no estado de Pernambuco.

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PERNAMBUCO

Conforme visto, em sua trajetória histórica, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é permeada por ações e programas voltados para a alfabetização, a educação básica e a escolarização do indivíduo. No que diz respeito ao público jovem e adulto, é possível identificar a vinculação das políticas públicas para essa modalidade com o incentivo à profissionalização, ainda que de forma tímida (ALMEIDA; CORSO, 2015, p.1285).

Podemos afirmar que a alfabetização dos adultos, que é o foco do objetivo histórico da EJA, tem cedido espaço a uma ação pedagógica que prima, antes de tudo, pela manutenção de uma escolarização pautada sobre pessoas que desejam concluir sua formação. Por mais que isso se mostre óbvio, essa não é a premissa que dá significado à EJA, uma vez que a mesma se destina a resolver a situação de

exclusão vivenciada por jovens e adultos que não conseguiram terminar seus estudos na idade própria e que trazem em suas histórias de vida uma marginalização ainda maior, com matizes que passam por questões de geração, gênero, classe, entre outros.

Deste modo, o distanciamento, que geralmente ocorre entre a ação pedagógica, a realidade e a vivência dos alunos, acabou por promover nos últimos anos uma queda no rendimento proposto para essa modalidade de ensino (a taxa de sucesso medida por meio de indicadores de desempenho), bem como a oscilação do número de matrículas percebidas ao longo dos anos (Tabela 1), segundo dados disponibilizados pelo Censo Escolar 2018 (INEP, 2019).

Tabela 1 - Números de matrículas da EJA nos anos de 2014 a 2018

Ano	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2014	3.653.530	3.446.332	12.998	1.863.355	1.569.979	207.198
2015	3.491.869	3.236.872	11.892	1.761.943	1.463.037	254.997
2016	3.482.174	3.273.439	11.813	1.917.220	1.344.406	208.735
2017	3.598.716	3.380.008	12.611	1.970.961	1.396.436	218.708
2018	3.545.988	3.324.356	13.023	1.956.621	1.354.712	221.632

Fonte: INEP (2019)

Observando-se a oscilação de matrículas retratada na tabela acima, podemos inferir que, no que tange às quedas de matrícula ocorridas em alguns anos, é necessário haver uma maior constância das políticas públicas de Estado, e não apenas deixar a Educação de Jovens e Adultos à mercê de políticas públicas de transitórios governos. Ou seja, faz-se necessário pensar políticas públicas que garantam uma maior estabilidade dessa modalidade de ensino. Isso implica na construção de uma proposta curricular que afine sua prática a partir do que é próprio aos estudantes da EJA. Disso trata a ação dialógica proposta por Freire (1996), a qual reconhece que é preciso falar (alfabetizar) a partir da prática do estudante, do seu contexto, do mundo em que ele se encontra, e, porque não dizer, da história vivenciada pelo mesmo. E esse problema está especificamente presente na EJA do estado de Pernambuco, conforme apontado por Souza (apud MENEZES; SANTIAGO, 2019, p. 1) ao afirmar que:

No Brasil e, em especial, no estado de Pernambuco, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) continua sendo uma das questões problemáticas da educação básica. Esse fato justifica-se, de acordo com Souza (1998), por três razões fundamentais. A primeira delas diz

respeito à dimensão não pedagógica desse segmento, pois, apesar de agregar uma dimensão pedagógica, o analfabetismo de grande parcela dos jovens e adultos brasileiros está vinculado a questões extraescolares, ou seja, às condições de desenvolvimento histórico da sociedade. A segunda refere-se à desvalorização dos conhecimentos construídos nas práticas sociais e culturais, nas experiências construídas durante as trajetórias de vida. Essa desvalorização dos diferentes saberes contribui, muitas vezes, para a infantilização do processo educativo. A última razão trata da importância atribuída à EJA tanto pela sociedade em geral quanto pelos jovens e adultos, que, muitas vezes, não conseguem entender a contribuição do processo educacional para superar as limitações presentes em seu cotidiano.

Percebe-se, na reflexão acima, como um trabalho superficial tem sido aplicado na EJA, enquanto não está havendo uma percepção do determinado e do determinante que norteia a vida dos indivíduos. Esta é uma estratégia metodológica que viabiliza o trabalho docente na construção do conhecimento, pois prima por uma educação que não seja estanque, que não se massifique pelos meandros formais de uma pedagogia engessada, mas que perceba o humano em sua humanidade, como afirma Freire (1996, p.86). E esse princípio demonstrado por Freire corrobora com o pensamento de Oliveira (apud PACHECO et al., 2013, p. 15) ao dizer que uma atuação docente mais ativa:

Surge à medida que o ato de alfabetizar jovens, adultos e idosos supera a ação da leitura e da escrita, indo muito mais além dos ditames institucionalizados preconizados pelas instituições escolares, ou seja, ela afirma que é preciso uma práxis docente inclinada para a vivência do aprendente da EJA, uma práxis que vá ao encontro de suas necessidades, incorporando-a, assim, numa esfera reflexiva e analítica acerca de suas responsabilidades enquanto sujeito social.

No entanto, parece existir um descomprometimento tanto docente quanto discente sobre a EJA, e nesse ponto é pertinente o observado por Souza (2007), quando ele afirma que a educação pode desempenhar um grande papel no empoderamento e na transformação social, mas também pode contribuir com a marginalização e a opressão.

Essa perspectiva afina o olhar sobre o tipo de educação que se produz e como ela vai alcançar o seu objetivo, o qual consiste em permitir ao estudante a possibilidade de ser autor e multiplicador das transformações sociais, conforme explicitado por Gadotti (2008), ao tratar da educação para e pela cidadania como um movimento da sociedade, que é mais amplo que o ensino e a própria escola, segundo o qual a aprendizagem só existe se for aplicável. Neste sentido, afirma

Cerri (2011, p.30) que esse movimento precisa ser significativo, e isso só é possível se for direcionado para a vida cotidiana dos aprendizes. Na EJA, essa particularidade é de referência, pois os estudantes, muitas vezes, retornam à escola com uma formação própria, que é resultado de suas vivências, e buscam encontrar uma conexão de suas experiências de vida com o que é teorizado nas disciplinas em sala de aula. Só assim o aprendizado acontece de forma efetiva para eles.

Assim, entender a especificidade da EJA é de particular importância para a efetivação de um ensino eficaz e um aprendizado coerente. Isso ressignifica o aprendizado nessa modalidade de ensino, pois prima pelos objetivos e diretrizes que constituíram a EJA. Como afirma Freire (2011, p.26), o conteúdo a ser ensinado precisa antes ser compartilhado, a fim de que haja paridade com o estudante. É uma construção participativa e, além de tudo, é um respeito para com o estudante da EJA que se encontra em uma situação amadurecida (autônoma) sobre si mesmo e, por consequência, sobre sua formação.

Menezes e Santiago, no VIII Colóquio de Paulo Freire, ao abordarem a questão da prática libertadora da EJA em Pernambuco, afirmam que:

As experiências pernambucanas são reveladoras de uma educação de jovens e adultos que tomou o processo de alfabetização como uma das etapas da educação básica, processo permanente que tem contribuído para estimular as potencialidades dos sujeitos mediante a conscientização, a capacitação e ampla participação social. Nessa perspectiva, foram vivenciadas na EJA diferentes propostas com os CEC⁵ em um movimento de recriação, de reinvenção pautada nos princípios freireanos, a exemplo dos projetos populares de alfabetização, da Rede de Alfabetização de Casa Amarela e do Projeto Círculo de Educação e Cultura, Projeto Escolarização, Projeto Educação Continuada, Projeto Educação e Trabalho. (MENEZES; SANTIAGO, 2019, p. 8).

Nesse sentido, faz-se importante ressaltar algumas iniciativas no estado de Pernambuco que primam por garantir uma política de ensino que mobilize a modalidade, no sentido de vivenciar um aprendizado equilibrado, atendendo assim às expectativas e às perspectivas de um público que perdeu a oportunidade de concluir sua formação básica por motivos diversos. Nesse aspecto, é possível também equalizar diretrizes curriculares pautadas sobre a perspectiva freireana, ou seja, que sejam capazes de promover uma visão mais crítica do mundo por meio de práticas de ação-reflexão frente aos conhecimentos que são aprendidos e

⁵Círculos de Educação e Cultura

apreendidos pelo alunado.

Assim, ao tratar-se sobre como a ação pedagógica deve ser dirigida na EJA, há que se levar em conta o pensamento de Freire (1996) acerca da relação mútua do conhecimento partilhado. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professores e alunos saibam que sua postura é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. A Educação de Jovens e Adultos, como demonstrado a princípio, tem encontrado dificuldades porque não existe relação nem dos estudantes e, muitas vezes, do próprio professor com aquilo que está sendo ensinado, distanciando-se, assim, dos ensinamentos deixados por Freire (1996, p.68), quando o mesmo enfatiza que o ato de ensinar exige a apreensão da realidade, necessitando, para isso, que o professor se mova com clareza em sua prática, que conheça as diferentes dimensões que a envolve, a fim de tornar seguro o seu próprio desempenho.

Dessa forma, através da resignificação, a EJA propõe aos indivíduos a oportunidade de reativar sua própria formação; no entanto, essa formação não encontrará espaço se não houver inter-relação entre significado e significante de tudo o que é colocado diante dos mesmos. Quando se percebe a construção de um indivíduo que teve sua vida escolar impedida por aspectos diversos, a EJA deve construir uma didática que contemple a necessidade deste indivíduo e, por conseguinte, uma ação pedagógica efetiva, capaz de alcançar de forma holística a formação desse estudante⁶.

No que diz respeito à ação pedagógica, essa ligação com o passado é de suma importância, pois, como exemplifica Davis (2000, p.125), o estudante das classes populares na escola, e também fora dela, tenderá a se ver e a se comportar de acordo com os estereótipos difundidos pelos grupos dominantes. Nota-se, então, que não é questão apenas de produção pedagógica, pois a consciência histórica não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que se faz para o futuro (CERRI, 2011, p.15). E isso corrobora com a palavra de Freire (2011) ao tratar da

⁶Em relação aos conteúdos históricos, Cerri (2011) afirma que o presente, bem como um espaço futuro, depende de um passado relativamente móvel que precisa ser relido. Depreende-se da reflexão do autor que, para que haja a abstração efetiva de um indivíduo, é necessário também revisitar o seu passado, a fim de que seja promovida uma apropriação efetiva das ações que nortearão a sua vida.

educação libertadora, que leva o homem a se sentir sujeito do seu pensar, discutindo o seu pensar e sua própria visão de mundo e seu horizonte de expectativas.

Não raro, reuniões e encontros pedagógicos que têm como temática a Educação de Jovens e Adultos parecem reforçar cada vez mais os números negativos, que demonstram a pouca habilidade na construção de políticas educacionais que atendam essa modalidade de ensino com o primor necessário, a fim de que a mesma se estabeleça.

Em sua reflexão final no Colóquio Freireano, Menezes e Santiago (2019, p. 12-13) apontam para a necessidade de que a EJA em Pernambuco seja “orientada para a transformação da sociedade e para a emancipação dos sujeitos”. Neste caso, as autoras apontam para uma transformação social. E, neste processo de transformação, é preciso que haja uma conscientização pedagógica sobre a finalidade da EJA já nos primeiros momentos de atuação docente, uma vez que o estudante precisa compreender, como proposto por Freire (1996), o sentido de aprender criticamente; isto é, desenvolver uma aprendizagem que não apenas se limite à resolução dos problemas apresentados no espaço escolar, mas que dialogue com as leituras de mundo, a fim de produzir, de maneira coerente, a reflexão e ação sobre o contexto em que vive, sendo um ato social, e não apenas espectador desse contexto.

Como bem define Souza (2007, p. 177) sobre a EJA:

Trata-se de umas práxis pedagógicas escolares com pessoas jovens e adultas que não tenham conseguido se escolarizar no nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, ou se encontrem subescolarizadas para que consigam ampliar suas capacidades decisórias, técnicas, éticas, estéticas, políticas, intelectuais; numa palavra: construam sua competência humana.

A partir da compreensão da finalidade, podemos pensar em estratégias as quais permitam que os indivíduos se reencontrem e se percebam, como partícipes da construção coletiva de uma sociedade. Claro, isso não se encerra na tríade professor – aluno – currículo escolar, mas, como afirmam Pacheco et al. (2013, p.3), em uma educação de qualidade, pautada sobretudo na construção de valores humanos, os quais servirão de base para a inserção desses indivíduos na sociedade civil brasileira. Essa reflexão promoverá não só em Pernambuco, mas no Brasil como um todo, a responsabilidade de uma formação integral e holística na

modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, com base nesses pensamentos, passamos, abaixo, a fazer uma breve análise acerca dos conteúdos de História para a EJA em Pernambuco.

2.2.1 Os conteúdos de história para EJA em Pernambuco

Frente à importância do Ensino de História para o processo de formação da cidadania, uma vez que mesma permite a “compreensão da experiência humana em diversos tempos e lugares” (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO; SEDUC, 2013, p.16), não podemos ignorar seu lugar estratégico no currículo escolar da EJA, e, diante disso, acreditamos pertinente realizar uma breve análise acerca dos conteúdos curriculares de História direcionados a essa modalidade de ensino no estado de Pernambuco.

Assim, veremos, nos *Parâmetros Curriculares de História da Educação Básica no Estado de Pernambuco* e voltados para a Educação de Jovens e Adultos, que, enquanto campo de saber, o Ensino de História compõe o núcleo de formação curricular básica obrigatória e, ao ser estabelecido no Art. 26, da LDB, que a mesma desempenha um papel educativo, cultural e político dentro do espaço escolar. Sua relação com a construção da cidadania é explícita, pressupondo um espaço que dialoga com diferentes áreas de produção de saberes.

Nesse universo, torna-se imprescindível que, em seu ensino, questões, temas e problemas sejam significativos para o aluno, a fim de que este compreenda os conteúdos sociais e históricos de forma próxima à realidade em que vive. E, neste momento, fazemos um aporte ao esclarecido por Nicodemos (2013), quando esta trata acerca da questão dos desafios do Ensino de História na EJA, tendo por base o legado da educação popular, e afirma que é preciso:

[...] problematizar na realidade escolar as contradições e as perspectivas concretas do processo de execução e re-criação de um currículo crítico no diálogo com o legado da educação popular, o que implica um modo freireano de compreender o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo histórico a partir de uma relação simétrica entre educador/educando e/ou professor/aluno e ainda, no reconhecimento do lugar de classe social do aluno e de que forma a seleção de conteúdos deve dialogar com esse lugar, como preconiza a perspectiva político pedagógica da educação popular e de seu legado (NICODEMOS, 2013, p. 1).

Com base nesse pensamento, voltamos aos *Parâmetros Curriculares de História da Educação Básica na EJA*, que ressaltam como essencial localizar, no campo da História, aquilo que é significativo para o aluno, considerando, principalmente, a multiplicidade de culturas, etnias e grupos sociais que compõem a comunidade escolar. E que, enquanto disciplina escolar, a História possui o papel de contribuir para a formação da consciência histórica; de possibilitar a construção de identidades, por meio da elucidação do vivido, ou seja, da análise crítica da realidade; e de potencializar a intervenção social, por meio de uma práxis individual e coletiva.

É visto, ainda, no referido documento, que, nos anos 2000, os conteúdos (o que ensinar), os saberes históricos selecionados e sugeridos pelas *Propostas Curriculares para o Primeiro e Segundo Segmentos da EJA*, de modo semelhante ao estipulado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) para o Ensino Fundamental, apresentavam uma organização curricular distribuída por meio de blocos de conteúdo ou eixos temáticos, que se desdobravam em subtemas.

Assim, no Primeiro Segmento da EJA (Ensino Fundamental), tinha-se a proposta do estudo de seis blocos de conteúdo dentro da área interdisciplinar de Estudos da Sociedade e da Natureza, os quais eram: (i) O educando e o lugar de vivência; (ii) O corpo humano e suas necessidades; (iii) Cultura e diversidade cultural; (iv) Os seres humanos e o meio ambiente; (v) As atividades produtivas e as relações sociais; (vi) Cidadania e participação.

E, para o Segundo Segmento, tinha-se a proposta de dois eixos temáticos, divididos em subtemas. Assim, o primeiro eixo foi denominado “Relações sociais e trabalho: migrações e identidades” e subdividido em: (i) Migrações, cultura e identidades; (ii) Trabalho e relações sociais. O segundo foi chamado de “Relações de poder, conflitos sociais e cidadania” e subdividido em: (i) Relações de poder e conflitos sociais; (ii) Cidadania e cultura contemporânea (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO; SEDUC, 2013, p. 27).

No que tange ao Ensino Médio, as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) traziam um currículo baseado nos conceitos estruturadores da História — história, processo histórico, temporalidades históricas, sujeitos históricos, trabalho, poder, cultura, memória e cidadania — os quais eram identificados como o “horizonte para a seleção e a organização dos conteúdos “que passariam a ser vistos no âmbito de cada contexto escolar” (GOVERNO DO ESTADO DE

PERNAMBUCO; SEDUC, 2013, p. 28).

Além disso, essas diretrizes curriculares seguiam aquilo que era norteado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como referência na seleção de temas e conteúdos voltados ao Ensino de História na modalidade EJA, de forma que as *Orientações Educacionais Complementares*, publicadas pelo MEC, foram direcionadas de modo semelhante às do Ensino Fundamental e traziam a proposta de quatro eixos temáticos para o Ensino de História, sendo eles: (i) Cidadania: diferenças e desigualdade; (ii) Cultura e trabalho; (iii) Transporte e comunicação no caminho da globalização; (iv) Nações e nacionalismos. Esses eixos foram subdivididos em vários temas, orientados por uma delimitação mais geral de conceitos históricos básicos, semelhantes aos definidos nas OCEM (como memória, tempo, processo histórico, cidadania, cultura e trabalho) e por habilidades para o trabalho com a História (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO; SEDUC, 2013, p. 28).

Na EJA de Pernambuco, a organização das propostas curriculares por temas pode ser vista nas *Orientações Teórico-Methodológicas* (OTM) produzidas, em 2012, pela Gerência da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, da Secretaria de Educação do Estado, que sugerem aos professores dessa modalidade a realização de um trabalho de forma interdisciplinar, com a proposta de se construir relações entre os diferentes conteúdos por meio dos eixos estruturantes (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO; SEDUC, 2013, p. 29).

Todavia, diante da dinâmica do movimento curricular — com a realização de novas pesquisas, experiências didáticas, projetos de ensino e aprendizagem e construções curriculares evidenciando uma rica diversidade —, essas propostas vêm sendo repensadas, apresentando, como questões indissociáveis, a reflexão acerca do que ensinar e de como ensinar; de forma que, há algum tempo, vem acontecendo um processo de alargamento do campo da história ensinada, com a ampliação dos temas e dos problemas estudados, bem como dos materiais e fontes utilizados no Ensino de História. E tudo isso requer uma multiplicidade de leituras a serem mobilizadas e confrontadas em sala de aula e, conseqüentemente, uma constante atualização, investigação e incorporação de diferentes fontes por parte do professor de História (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO; SEDUC, 2013, p. 20).

Dentro desse contexto, o grande desafio passa a ser o abandono de antigas práticas que levavam a uma produção acrítica dos conteúdos históricos, para a

tomada de ações, estratégias e práticas voltadas para a formação da consciência histórica por parte do aluno, levando-o a compreensão de que a história é uma construção elaborada a partir da coleta, análise e confronto de fontes, que podem ser escritas e narradas por professores e estudantes.

Destarte, na atualidade, uma metodologia de ensino que vem sendo bastante utilizada no Ensino de História refere-se à construção de conceitos em sala de aula, sendo alguns destes considerados fundamentais para o processo de compreensão da história, como é o caso dos conceitos de tempo e espaço; de fontes históricas; de sujeito histórico; de trabalho e cultura; de sociedade e relações sociais de gênero; de classe e grupos étnico-raciais (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO; SEDUC, 2013, p. 32).

Frente a essa realidade, nos *Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco*, a disciplina de História traz como proposta a organização curricular em núcleos conceituais e temáticos, considerados relevantes para a formação do pensamento histórico e das habilidades e conhecimentos a serem desenvolvidas pelos alunos nas diferentes etapas da educação básica (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO; SEDUC, 2013, pg.42). Logo, frente a essa proposta, temos um desafio didático que é a importância da aprendizagem desses conceitos. Sobre esse tema, Carretero e Limón (1997, p. 34) afirmam que:

Os conceitos históricos apresentam características que precisam ser levadas em consideração, tanto como possível fonte de explicação para as dificuldades que os alunos têm como para sua compreensão como para planejar estratégias didáticas que facilitem o aprendizado do aluno.

Neste sentido, foram eleitos três núcleos conceituais comuns, considerados estruturadores para a construção do conhecimento histórico, são eles os conceitos:

- Sujeito histórico: professores e estudantes são concebidos como sujeitos da história e do conhecimento. Os múltiplos sujeitos sociais não apenas estão na história, mas participam, fazem a história, em sua identidade/diversidade; diferença; desigualdade; tensões; aproximações; distanciamentos; relações de poder entre diferentes grupos no fazer cotidiano.
- Tempo: o tempo faz parte das nossas vidas. O tempo histórico é múltiplo e complexo, abrange várias dimensões que se interpenetram, se sobrepõem. O desenvolvimento desse conceito é processual, favorece a compreensão do mundo, “de onde viemos e para onde vamos”, ir além do aqui/agora, do imediato, do efêmero e do presenteísmo, numa relação ativa e crítica do estudante com as

diferentes temporalidades (presente, passado e futuro), favorecendo a identificação e exploração das permanências e transformações, diferenças e semelhanças nas experiências humanas e sociais.

- Fontes históricas: consideradas as “matérias-primas da história”. O aprendizado do fazer, do produzir saberes históricos, por meio da identificação, levantamento, leitura, problematização, seleção, interpretação e crítica, confronto e preservação de múltiplas fontes – oral, imagética, arquitetônica, material, escrita. (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO; SEDUC, 2013, p. 43).

Contudo, em nossa experiência docente, nos deparamos com a dificuldade de se trabalhar com esses conceitos abstratos nas salas de aula da EJA. Certa feita, buscamos trabalhar a compreensão do tempo histórico, por meio de uma dinâmica com o uso de cartões-postais. Essa atividade relacionada à percepção do tempo histórico foi usada nos anos finais da EJA, sempre em aulas introdutórias, para criar um ambiente de curiosidade e tentar refletir sobre a percepção dos alunos acerca do tempo. Para isso, a seguinte metodologia foi aplicada: dividimos a turma em grupos com quatro componentes cada e distribuímos para cada grupo um cartão-postal ou imagem atual de alguém junto a um ponto histórico. As imagens/cartões eram diversas, inclusive em relação ao estado de conservação dos papéis, os cartões possuíam em comum pontos turísticos do passado e do presente; porém, na indagação proposta para tentar captar como o aluno percebia o tempo histórico, era pedido aos grupos, após pequeno debate do que seria um cartão postal, que estes respondessem a seguinte problematização: “Sendo o cartão-postal uma imagem no tempo, qual seria o tempo retratado na imagem: presente, passado ou futuro? Justifique a resposta”.

Neste momento, constatamos que a maioria dos grupos relacionava a imagem com papel mais conservado ao tempo presente. Já os grupos que ficaram com imagens em papéis desgastados e mal conservados, bem como aquelas que retratavam um cenário atual, mas que eles desconhecêssem, eram relacionadas ao passado. Diante dessa experiência, constatamos as dificuldades de se trabalhar a questão conceitual do tempo histórico, e esse foi um dos pontos de partida na elaboração de nosso paradidático em quadrinhos.

Não podemos nos afastar do preconizado pela educação popular sobre a necessidade de que, na Educação de Jovens e Adultos, é preciso ter um olhar específico para o aluno, diferenciando-o das concepções advindas da educação formal de crianças e adolescentes, e colocando-o em sua posição de sujeito que

carrega uma gama complexa de experiências sociais e culturais que não podem ser ignoradas, cujas inquietações “merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação” (NICODEMOS, 2013, p. 1).

Com esses esclarecimentos, passamos a tratar, no tópico que segue, de modo mais específico, sobre a EJA na Escola Luiz Lua Gonzaga.

2.3 A EJA NA ESCOLA LUIZ LUA GONZAGA: UMA BREVE ANÁLISE CONTEXTUAL

A Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga foi fundada em 12 de julho de 1992, na gestão do prefeito Geraldo Melo, e reinaugurada em 09 de maio de 2014, pelo então prefeito Elias Gomes da Silva. Como patrono, tem Luiz Gonzaga do Nascimento, o Rei do Baião, e pertence à rede municipal de ensino do município de Jaboatão dos Guararapes, situando-se no bairro de Cajueiro Seco. Em 2018, a escola contou com 1420 alunos matriculados, divididos em três turnos, do Ensino Fundamental ao EJA, e foram matriculados nesta modalidade um total de 319 alunos (PREFEITURA DE JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2019).

Ela está inserida em uma comunidade de baixa renda, onde existe um alto índice de violência. Nosso público é, em sua maioria, relativamente pobre, pois depende muito de programas sociais como o Bolsa Família. Os pais majoritariamente dedicam-se a trabalhos como autônomos (feirantes, manicures, cabeleireiras, entre outros) e poucos são assalariados. Alguns desses se tornam alunos na modalidade EJA quando começam a conhecer o ambiente escolar por meio dos filhos (PREFEITURA DE JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2019).

Entre os grandes desafios que existem, dentro da comunidade escolar, estão o tráfico de drogas na escola, os problemas de estrutura familiar, o combate à violência e ao *bullying*, que são enfrentados por meio de parcerias com órgãos como o SESC-Piedade, Detran-PE, Patrulha Escolar e Polícia Amiga. Com essas parcerias, são desenvolvidos projetos educativos integrados na área pedagógica, que incluem diversos temas da área de segurança, trânsito, ética e cidadania (PREFEITURA DE JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2019). Mais Educação, Canto Coral e Banda Marcial são alguns trabalhos realizados pela instituição educacional, que contam com a ajuda da associação de moradores e dos conselhos consultivos

escolares para a valorização da cultura regional.

A Educação de Jovens e Adultos, na escola Luiz Lua Gonzaga, trabalha com o sistema de segmentos, o primeiro correspondente ao Ensino Fundamental I, o qual se divide entre os módulos I, II e III (alfabetização); e o segundo corresponde ao Ensino Fundamental II, que é dividido em módulo IV (anos iniciais do Ensino Fundamental II) e módulo V (anos finais do Ensino Fundamental II) (PREFEITURA DE JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2019) (Tabela 2).

Neste momento, vale frisar que essa divisão, apresentada no Projeto Político Pedagógico da escola, diferencia-se do preconizado pela recente Instrução Normativa SEE nº 001/2020, que dispõe sobre a oferta, pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), quando em seu Art. 1º dispõe:

Art. 1º Dispor sobre a oferta, pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos -EJA, organizada em módulos semestrais.

§ 1º O Ensino Fundamental, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA será organizado em 8 (oito) módulos semestrais, sendo I, II, III e IV, referentes aos anos iniciais e os Módulos V, VI, VII e VIII, referentes aos anos finais, [...] .

Tabela 2 – Total de turmas e de alunos matriculados no EJA, em 2019

EJA – 1º SEGMENTO			
ANO	TURMA	TURNOS	QUANT. DE ALUNOS
Modulo I	A	noite	26
Modulo II	A	noite	25
Modulo II	B	noite	15
Modulo III	A	noite	19
TOTAL DE TURMAS: 4			
TOTAL DE ALUNOS: 85			
EJA - 2º SEGMENTO			
ANO	TURMA	TURNOS	QUANT. DE ALUNOS
Modulo IV	A	noite	31
Modulo IV	B	noite	37
Modulo IV	C	noite	34
Modulo V	A	noite	31
Modulo V	B	noite	33
Modulo V	C	noite	40
Modulo V	D	noite	35
TOTAL DE TURMAS: 7			
TOTAL DE ALUNOS: 241			

Fonte: Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes (2019)

Entre as metas educacionais estabelecidas para as unidades escolares, a Lei nº 1059/2014 institui o Programa Bônus para o Desempenho Escolar como forma de

estímulo para os professores de Fundamental I e II efetivos, conforme se observa no Art. 1º citado a seguir:

Art. 1º. A presente Lei institui, no âmbito do Município do Jaboatão dos Guararapes, o Programa Bônus por Desempenho Educacional - BDEJAB, vinculado à Secretaria Executiva de Educação, correspondente a uma premiação anual por resultados, ligada ao alcance das metas de projeção de crescimento do Índice de Desenvolvimento Educacional do Jaboatão dos Guararapes – IDEJAB, a ser paga aos servidores titulares dos cargos efetivos de Professor 1 e Professor 2 e Servidores Administrativos Educacionais em exercício no Sistema Municipal de Ensino, nos termos e condições fixadas nesta Lei.

§ 1º. O Programa Bônus por Desempenho Educacional - BDEJAB tem por objetivo incentivar e promover a qualidade do ensino e valorizar, por mérito, os servidores titulares dos cargos efetivos de Professor 1 e Professor 2 e Servidores Administrativos Educacionais em exercício no Sistema Municipal de Ensino, de acordo com os seguintes objetivos específicos:

I – promover o avanço da educação municipal, através da melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes, medidas pelo alcance ou superação das metas projetadas pelo Índice de Desenvolvimento Educacional do Jaboatão dos Guararapes – IDEJAB;

II – implementar e fortalecer a política de valorização da remuneração dos servidores titulares dos cargos efetivos de Professor 1 e Professor 2 e Servidores Administrativos Educacionais em exercício no Sistema Municipal de Ensino;

III – subsidiar as políticas educacionais do Município considerando a elevação da qualidade, da equidade e da eficiência do ensino e da aprendizagem (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2014).

E em seu Art. 2º, complementa que:

2º. O Programa Bônus por Desempenho Educacional do Jaboatão dos Guararapes – BDEJAB compreenderá duas modalidades, assim, classificadas:

I – Bônus por Desempenho Educacional do Jaboatão dos Guararapes - BDEJAB COLETIVO;

II – Bônus por Desempenho Educacional do Jaboatão dos Guararapes - BDEJAB INDIVIDUAL.

§ 3º. A melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem municipal serão aferidas, objetivamente, através do Índice de Desenvolvimento Educacional do Jaboatão dos Guararapes – IDEJAB, criado pelo Decreto nº 153/2013.

§ 4º. O Programa Bônus por Desempenho Educacional – BDEJAB terá sua duração vinculada a excelência de seus resultados (JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2014).

Diante do exposto, acreditamos ser pertinente trazer dados acerca do rendimento escolar dos alunos da EJA da escola em estudo (Tabela 3), para que em seguida se possa fazer uma reflexão sobre os efeitos dessa Lei para a realidade da escola.

Tabela 3 – Rendimento Interno 2018 da EJA, em 2019

Quantitativo de alunos	Educação de Jovens e Adultos										
	1º Segmento				2º Segmento						
	Mod.I	Mod.II	Mod.III		Mod.IV			Mod.V			
	A	A	A	B	A	B	C	A	B	C	D
Matriculados	31	22	17	18	28	29	23	32	26	25	35
Aprovados	17	12	14	9	24	17	22	22	23	19	27
Desistentes											
Reprovados			2	3	1	4		1	1		
Transferidos	14	10	1	6	3	8	1	9	2	6	6
Total por turma	17	12	16	12	25	21	22	23	24	19	27

Fonte: Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes (2019)

Ao observar a Tabela 3, percebe-se que não há desistência em nenhum dos módulos oferecidos na EJA da escola em estudo, o que pode causar estranhamento, uma vez que este não se configura um cenário comum na Educação de Jovens e Adultos. Vale salientar ainda que, nos módulos I e II, correspondentes à alfabetização, sequer houve reprovação. Tal dado pode ser explicado devido ao fato de que, conforme estabelecido na Seção I, § 1º, do Artigo 1º, da Lei nº 1059/2014, o pagamento do abono aos professores nos anos pares se dá pelas metas de projeção do crescimento do Índice de Desenvolvimento Educacional do Jaboatão dos Guararapes (IDEJAB)⁷.

Destaca-se ainda que a forma quantitativa medida pelos índices estabelecidos pelo IDEJAB é feita com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, que reúne em um só indicador os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar⁸, e das médias de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para as unidades da federação e para o País, e da Prova Brasil⁹, para os municípios.

Analisando a Lei nº 1059/2014, pode-se observar lacunas no cumprimento

⁷ O Índice de Desenvolvimento Educacional do Jaboatão dos Guararapes – IDEJAB foi criado pelo Decreto nº 153/2013.

⁸ O Censo escolar é coordenado pelo Inep e é considerado o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira (INEP, 2019)

⁹ O Saeb e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O Saeb é realizado pelo Inep/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do País, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio

dos objetivos propostos no parágrafo 1º de seu Art. 1º supracitados, que levam ao desvio de finalidade, dificultando o cumprimento dos objetivos específicos, pois, quando observamos alguns dados dos documentos oficiais escolares, como: índices de transferências, reprovações e desistências, fica a questão: Será confiável a elevação de qualidade, eficiência e equidade no ensino da rede municipal em Jaboaão conforme critérios de índices estabelecidos nos objetivos da Lei?

Contudo, esse tipo de avaliação não é uma realidade restrita do município de Jaboaão dos Guararapes, uma vez que, conforme elucidado por Oliveira (2019), é uma tendência mundial a realização da avaliação dos sistemas educacionais, como aconteceu com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nos anos 90, o qual serviu de modelo para a formulação e execução de políticas de avaliação e de *accountability*¹⁰ nos estados brasileiros.

O mesmo aconteceu na região Nordeste do País, cujos governos, por meio de suas secretarias de educação, passaram a adotar políticas de avaliação e processos de *accountability*, apresentando estreita relação entre os resultados da avaliação de desempenho dos alunos e dos professores, bem como com o estabelecimento de metas a serem cumpridas pela escola e pelos profissionais de educação, com resultados vinculados ao recebimento de bonificações (OLIVEIRA, 2019).

Logo, voltando aos dados apresentados na Tabela 3, os quais parecem maquiar uma realidade, nos reportamos ao afirmado por Cassettari (apud SILVA, 2016, p. 522), quando este aponta que a realização de sistemas de avaliação e de *accountability* pode incentivar comportamentos que não contribuem para a melhoria da qualidade na educação, como: “[...] a seleção e exclusão de alunos, a fraude, a concentração dos melhores professores em algumas escolas, a redução do currículo ao que é cobrado nas provas, etc.” (CASSETTARI apud SILVA, 2016, p. 522).

Neste capítulo que se encerra, foi defendida a ideia da existência de um descompromisso com a EJA no Brasil, e essa realidade perpassa por diferentes esferas/dimensões: uma política, como se pode observar com a descontinuidade das políticas públicas e com a prática do assistencialismo e do *accountability*; e uma pedagógica, que se expressa por meio de posturas que ignoram a vivência e os conhecimentos prévios dos alunos da EJA.

¹⁰ Segundo Oliveira, o *accountability* constitui a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores e/ou os alunos. (OLIVEIRA, 2019).

Tudo isso trouxe uma série de consequências; todavia, para esta dissertação, escolhemos trabalhar particularmente acerca da dificuldade dos estudantes da EJA da Escola Municipal Luiz Lula Gonzaga de aprenderem conceitos históricos e, mais especificamente, o conceito de tempo histórico, que é um dos conceitos propostos como eixo dos Parâmetros Curriculares Estaduais¹¹.

Para tal, defendemos a ideia de que a EJA deve ser pensada na perspectiva da educação popular, por isso nossa preocupação em contextualizar o conhecimento dos educandos e propor, como estratégia didática, o trabalho a partir da história local. Como produto, apresentamos a elaboração de um paradidático, usando a linguagem das histórias em quadrinhos, para trabalhar o conceito de tempo histórico na perspectiva da história local.

¹¹ Um debate que não teremos tempo para aprofundar nessa dissertação, tendo em vista que são muitos temas a serem enfrentados no curto espaço de dois anos e jornada dupla de trabalho – educação de jovens e adultos, ensino de história local, cidades educadoras, livros paradidáticos, histórias em quadrinhos e ensino de história – , será o debate teórico filosófico conceitual sobre o tempo. Apenas fazemos uma indicação, nessa nota de rodapé, que, tendo em vista que o tempo é um conceito chave para aprendizagem histórica, é oportuno debatermos sobre como as culturas expressam experiências diversas do tempo. Ou como uma mesma cultura, sendo dinâmica, apresenta ritmos distintos da vida. Segundo Paul Ricoeur, em *As Culturas e o Tempo*, “é urgente essa compreensão, pois a história, ao se fazer sempre mais englobante, transporta em seu dinamismo durações diferentemente vividas, chamando-as a uma inelutável sincronização” (RICOEUR, 1975, p. 07)

3 HISTÓRIA LOCAL: O QUE O CONTEXTO TEM A DIZER?

O que vamos defender, ao longo deste capítulo, é que, para aproximarmos o ensino-aprendizagem de História, na EJA, da proposta de educação popular apresentada no capítulo anterior, podemos fazê-lo por meio da perspectiva da história local.

O ser humano está intimamente ligado ao lugar em que vive. Tanto suas relações, quanto sua comunicação, seu modo de ver e sentir a vida. Nesse aspecto, é possível ressaltar o quanto o lugar incide sobre o ser humano; como não é possível desconectá-lo do mesmo. Assim, quando produzimos conhecimento histórico sobre o mundo, devemos levar em conta que existe uma “simbiose” entre ser humano e ambiente. É a partir dessa premissa que se entende a profunda relação aprendizado-ambiente; o contributo do espaço para a formação do indivíduo. O aprendizado-ambiente pode promover, no indivíduo, uma conexão que favorecerá o entendimento de o quanto os elementos, presentes no espaço vivido, implicam no modo de ser de todos e, por isso mesmo, formam a historicidade de cada um.

No parágrafo anterior, utilizamos algumas noções espaciais — como lugar, espaço e ambiente. Ainda que estes sejam termos familiares e complementares, têm definições distintas: segundo Cabral, o espaço é “a síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais” (CABRAL, 2007, p. 147); o lugar é “a base fundamental para existência humana como experiência” (HOLZER apud CABRAL, 2007, p. 148). Segundo Abbagnano, a noção de ambiente histórico-social foi se transformando até na contemporaneidade ter deixado de ser entendida no sentido de um determinismo causal absoluto, passando a ser entendida como “a ação seletiva que o ser, sobre o qual o ambiente age, exerce em face do próprio ambiente” (ABBAGNANO, 2000, p. 36).

Faz-se importante perceber que o campo disciplinar da ciência histórica nem sempre se dedicou a um debate mais acurado sobre noções espaciais como lugar, território, paisagem, espaço etc. Ainda que a noção de “contexto histórico” tenha sido frequentemente utilizada para relacionar eventos entre si e sua mobilidade temporal, sobretudo com intuito de identificar duração, rupturas, permanências e repetições das ações humanas no tempo¹². Como se o conhecimento histórico

¹² Para compreender a noção de “contexto” e “contextualismo”, ver Abbagnano (2000).

estivesse apartado da natureza. Entretanto, Cerri (2011, p. 29) diz que:

[...] o pensar historicamente é um fenômeno, antes de qualquer coisa, cotidiano e inerente à condição humana. Com isso, pode-se inferir que o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de focar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo. A base do pensamento histórico, portanto, antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice são as balizas que oferecem, aos seres humanos, a noção de tempo e de sua passagem.

Assim, ampliando-se a noção de contexto, temos os subsídios necessários para que um conhecimento histórico complexo seja possível, promovendo o entendimento daquilo que significa o mundo. Esse significado não é estanque: transforma-se em um significante palpável e concreto, que vai se justapor ao aprendizado e construir o ponto de vista de cada um. Quando se lê historicamente o mundo, levando-se em conta noções espaciais, uma nova maneira de visualizá-lo também se estende diante dos olhos. Ainda que o termo “espacial” tenda a evocar uma imagem meramente física ou material (meio ambiente, cenário, continente etc.), não podemos esquecer que ele está entrelaçado por sentidos, práticas e experiências (CABRAL, 2007, p. 145).

Sendo assim, como não pensar nesse contexto como contributo para a historicidade humana? E o quanto da história local está no indivíduo e vice-versa?

Sobre o assunto, Melo (2015, p. 43) comenta:

Na esfera da história local se torna possível a articulação entre conhecimento e identidade social dos seus agentes que, ao mesmo tempo, se constroem e se expressam na dimensão do processo histórico, pois são eles que fazem a história através das suas ações e, ao mesmo tempo, produzem conhecimento na dimensão da ciência histórica [...] pela geração ou consolidação da identidade social os sujeitos asseguram suas relações e legitimam a sua relação com o passado e o presente, promovendo o diálogo espaço-temporal necessário à compreensão da história, e, nesse sentido, o passado transforma-se numa narrativa não fixa, mas permeável pelos interesses do tempo presente.

A autora relaciona história local com um diálogo espaço-temporal sobre o qual se constrói nossa identidade social. Com esse entendimento bem sedimentado, compreende-se que a aprendizagem a partir do espaço vivido não é estanque, não está construída senão com a dinamicidade formulada pelos indivíduos: não é uma

questão de vida apenas, mas de vivência. Isso implica em uma otimização do espaço no sentido de percebê-lo em todas as suas estruturas, pois não se trata apenas de geografia, mas de uma geografia que permeia a vida dos indivíduos; de um contexto que foi sendo modificado por estes, os quais também se modificaram por meio de sua relação com o espaço. No entanto, esse entendimento de aprendizagem de história local é marcado também pela junção reflexão-ação, onde entender o espaço é uma atitude reflexiva. A história intrinsecamente relacionada com o espaço implica em um exercício empírico, atitudinal, promovedor de mudanças, a partir da reflexão.

É nesse sentido que Toledo afirma que:

A importância dada ao aspecto operacional a essa perspectiva de ensino traz para o centro do debate questões de investigação histórica os campos de conhecimento em história e suas relações com o ensino escolar. Isso porque, no ato pedagógico (aparentemente simples) de localizar, selecionar fontes, por exemplo, cruzam-se vários saberes diferentes, quer ao trabalho como o arquivo, quer as técnicas de leitura, à análise e interpretação dessas fontes; ação que suscita debate e investigação, já que exige “selecionar” com base em critérios teóricos e metodológicos válidos para esse campo de conhecimento. Essa interdependência de saberes e práticas sugere que é importante desenvolver reflexões que incorporem estudos para além da “justificativa pedagógica” do uso escolar da história local (TOLEDO, 2010, p. 7-8).

Complementando esse pensamento, Melo (2015, p. 43) diz que:

A construção e elaboração da história local podem ser reveladoras da realidade cotidiana das comunidades, no sentido de configurar e explicar os problemas por ela enfrentados, ao tempo que, em mão dupla, os problemas e questionamentos das comunidades podem suscitar a necessidade de, no exercício de compreendê-los e buscar soluções, numa práxis transformadora, se proceda a sua elaboração de registro.

Percebe-se que as autoras coadunam em seus comentários o sentido de uma relação ensino-aprendizagem sobre história local que promova a investigação e levante reflexões, além de trazer implícito, em suas falas, o tema da interdisciplinaridade, algo que também se mostra latente no ensino de história local, pois o campo investigativo perpassa por diversas visões e áreas de conhecimento, as quais, ao serem “conectadas”, promovem nos indivíduos diversas formas de reflexão sobre espaço, bem como promove diversos olhares e interferências efetivas no contexto em que estão inseridos.

Chamamos a atenção para o fato de que, enquanto educadores, nossa proposta de ensino da história local não se insere na proposição do Ensino de História por meio dos Ciclos Concêntricos¹³, bastante combatida na atualidade, pois leva a um ensino que não desenvolve o que é mais importante na disciplina de História no que concerne à orientação dos problemas da vida prática, mas sim de olhar para os conteúdos “a partir da possibilidade de construir com os alunos novas questões diante de conteúdos/temas postos pela historiografia. Aprender História é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com os sujeitos, os tempos e espaços históricos” (CAINELLI, 2012, p. 179).

Para isso, é preciso levar em consideração a experiência histórica dos antepassados a partir do conhecimento historiográfico produzido pelos historiadores, ou seja, ensinar a História não como uma repetição mecânica, mas sim, conforme defendido por Grendhel (2009), como experiências únicas, complexas, na busca de se construir uma consciência histórica, e, nesse processo, fazer nascer, segundo argumentado por Gonçalves (2007, p. 176), “um aprendizado capaz de fazer com que sujeitos humanos, tão viciosamente inclinados a relacionar o mundo para si, passem a relacionar-se com o mundo”.

Cerri (2011) defende que a formação histórica dos educandos depende apenas em parte da escola e, por esse motivo, precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive, se quisermos alcançar uma relação entre a história ensinada e a consciência histórica¹⁴.

Percebe-se que não se trata apenas de uma visão limitada ao que se apreende no espaço em que se encontra, mas, no que concerne à relação ensino aprendizagem, busca promover um entendimento capaz de situar o aluno dentro de diversas dimensões epistemológicas, ou seja, que busca uma coerência sobre o conhecimento apreendido em conexão com o meio em que ele se encontra. Ou seja, o espaço é explorado, mas não na forma como historicamente ele se dimensionou. Pois ele geralmente apresenta-se diante dos alunos como algo “tão perto” que não

¹³ Essa teoria/proposta didático-pedagógica busca articular a necessidade de estudo de diferentes contextos com a vida do aluno, oportunizando ao mesmo tempo a construção de conhecimentos a partir de referenciais conhecidos (sejam espaciais ou temporais). Ela tem por base o estágio de desenvolvimento infantil, cujo estudo baseia-se em áreas espaciais da mais próxima para a mais distante, como: casa, escola, bairro, cidade, País e mundo (CAINELLI, 2012).

¹⁴ “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida no tempo (RÜSEN apud CERRI, 2011, p. 30).”

merece ser estudado. E, dessa forma, não permite que a história local atenda às demandas diversas que a localidade tem dentro de sua própria história, limitando o conhecimento e mediocrizando o aprendizado.

Melo (2015) reflete que o local é o espaço de atuação dos sujeitos históricos, logo espaço do fazer da própria história. É nesse sentido que este capítulo traz algumas reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos através da história local.

3.1 O ENSINO ATRAVÉS DA HISTÓRIA LOCAL

Compreender como a história local pode ser inserida didaticamente na Educação de Jovens e Adultos é o primeiro passo para uma apropriação pedagógica por parte do professor de História, a fim de que haja aprendizado efetivo por parte dos educandos. Há propostas que têm a história local como norte sem, no entanto, se darem conta que sua apropriação depende do exercício de relacionar a especificidade do período histórico estudado ao contexto atual em que esse conhecimento é aplicado.

Não basta entender a historicidade local. Na relação ensino-aprendizagem, ela ganha uma conotação ímpar que se afina na prática docente e, de posse do assunto abordado, pressupõe uma ação específica, capaz de desnudar fontes, culturas e comunidades. Enfim, particularidades do contexto de forma precisa e, com isso, alcançar o objetivo maior de fazer com que todos entendam como o espaço em que se vive é ponto de partida para a apropriação histórica de um espaço maior.

Segundo Gonçalves (2007), a história local mobiliza a consciência histórica que é um saber ordenado e ordenador que, nessa qualidade, condiciona a própria percepção de experiências de vida partilhada por determinados grupos. Argumenta a autora que “Se a história local reproduz uma determinada consciência histórica, a mesma pressupõe, como toda consciência, como todo saber sobre algo: valores e sentidos”, e, a partir desse prisma, a história local pode ser entendida como o exercício de problematizar um conjunto de experiências dos sujeitos em uma determinada localidade, bem como o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências. Nesse sentido, a história local tem por principal desafio sensibilizar crianças, jovens e adultos, por meio da reflexão sobre o local, historicizando e problematizando o sentido de suas identidades, levando-os a relacionarem-se de

forma crítica com o mundo que os rodeia e perceberem-se como sujeitos de sua própria história (GONÇALVES, 2007, p. 176).

Assim, ao pleitearmos o ensino de história local como ponto de partida didático, devemos ter em conta o que Silva (1998) ressalva: (i) o fato de que o historiador local é inclinado pelas circunstâncias a ser eclético — conciliando métodos e conhecimentos; (ii) e que a paixão por sua comunidade pode levá-lo a procurar conhecê-la ao máximo, fazendo com que ele se disperse e fique preso a uma aparente superficialidade. Sob esse ponto de vista, é preciso cuidado ao se ensinar a história local, a fim de não comprometer a proposta, sobrecarregando o conteúdo do que é ensinado/aprendido sobre o contexto local. Logo, ao ensinar a história local, o professor precisa ter cuidado para que não haja uma dispersão provocada pelo desejo de explorar diversos conteúdos, sem conseguir aprofundar nenhum destes.

Por outro lado, Schimidt (2007) chama a atenção para o fato de que ao se propor o ensino da história local como subsídio para a construção de uma consciência histórica, não se pode ignorar o processo de globalização vivido, sendo indispensável na formação dessa consciência histórica a existência de marcos relacionais e identitários que precisam ser conhecidos e situados em relação às identidades locais, regionais, nacionais e mundiais. Afinal, o intuito é conhecer ao máximo o contexto, a construção dos meandros da história de um determinado lugar, e, se isso se mostra estanque, ou superficial, finda por fragilizar a proposta do ensino com a história local. Nesse sentido, é pertinente a observação realizada por Melo (2015), ao refletir sobre o Ensino de História e comentar o significado e o significante desta para a vida do aluno:

Não é por outro motivo que observamos, ainda nas últimas décadas do século XX, que, para a maior parte dos estudantes brasileiros, o estudo da história carece de sentido ou utilidade, não só se tem a visão de ciência e sim de uma matéria decorativa, estudo do passado, que só exige, como vimos, a prontidão em declinar nomes, datas e fatos. Não é de se estranhar que assim seja, porque ocorre a enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao Ensino de História, já que o aluno se torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração (MELO, 2015, p. 99).

Na visão apresentada pela autora, há um avanço no entendimento do Ensino de História, na direção de ser possível ao aluno tecer uma correlação com suas

vivências. Trata-se de propor ao saber disciplinar pressupostos reflexivos, posto que ele não fará sentido se limitar-se à observância dos fatos passados como fim em si mesmo, não mantendo relação ou consequência alguma com aquilo que é vivenciado pelos indivíduos no presente.

Para Nogueira (2001), quando se ensina a história local passa a haver uma valorização da memória do município em que se vive, favorecendo, assim, no alunado, o desenvolvimento de um espírito crítico e comprometido com o bem comum, além de romper com a concepção de história que se prende apenas ao passado, aos grandes nomes ou aos grandes feitos ocorridos naquela localidade. Mas que possibilita, segundo Fonseca (2005), a formação de uma consciência histórica, a construção de identidades, a elucidação do que é vivenciado no individual e no coletivo.

É preciso levar em consideração que, sendo o espaço relacional, ele mantém uma intrínseca ligação com o indivíduo. Segundo Mendes (2004), ao ensinar a história local, o professor traz à tona acontecimentos, atores e lugares comuns ao aluno, fazendo com que ele tenha uma maior aproximação com esse saber disciplinar, ao mesmo tempo em que percebe a dialética existente entre o passado e o presente. E, para isso, cabe ao educador estabelecer uma problematização capaz de contribuir para que seu aluno vá além de uma mera curiosidade ingênua, construindo um conhecimento crítico da realidade, contribuindo para tornar mais complexa sua consciência histórica e para o amadurecimento de sua cidadania. Logo,

Aprender sobre a história local é na verdade a oportunidade de buscar um passado ainda pulsante nas comunidades, é valorizar o conhecimento popular que o próprio educando abordará, gerando compreensão acerca das tradições, dos registros e até mesmo das lendas locais, além de valorizar o indivíduo e fortalecer sua autoestima (GAMBIM; GONÇALVES, 2016, p. 04).

Essa questão da consciência histórica também se encontra presente na observação trazida por Cerri (2011, p. 41), quando este afirma que:

O espaço que a consciência histórica ocupa nas relações humanas pode ser percebido por diversos elementos, mas o principal (e provavelmente aquele do qual os demais derivam) é a identidade coletiva, ou seja, tudo aquilo que possibilita que digamos nós (eles). Dessa consciência fazem parte as imagens, ideias, objetos, valores que os participantes julgam ser os seus atributos específicos (sendo que o primeiro deles é o nome), bem como um (ou mais) mito de

origem, que funciona como o legitimador da existência do grupo [...] e na maior parte dos casos, de suas relações hierárquicas. Em suma a consciência histórica constitui a parte preponderante da resposta à pergunta: quem somos nós?

Percebe-se, dessa forma, uma ampla relação da consciência histórica com o anseio maior de conhecimento dos indivíduos no afã de entender todo o processo pelo qual se constrói sua historicidade: é uma necessidade humana conhecer-se. Nesse sentido, podemos afirmar que a história local se engendra na consciência histórica presente em sentimentos de pertencimento — à família, à comunidade, ao Estado etc. — e propõe uma consciência cidadã que estimule a integração e intervenção na vida da comunidade (SILVA, 1998).

O ensino de história local parte do pressuposto comum: do indivíduo para a vida comum, em um espaço/lugar também comum. Nesse sentido, busca-se a construção paulatina de pormenores que, na sua historicidade, produzem não só o interesse do aluno, mas estimulam no mesmo e, por conseguinte, o anseio de conhecer mais. Célia Toledo Lucena, no seu artigo *Memória e História Local: Ensino e Pesquisa*, aponta que:

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite, nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. As categorias abstratas de classe social, ao invés de serem pressupostas, têm de ser traduzidas nessas diferenças ocupacionais e trajetória de vidas individuais; o impacto da mudança tem de ser medido por suas consequências para certos domicílios (LUCENA, 1994, p. 3).

São esses aspectos que tornam acessível o conhecimento proposto pelo professor de História: o de saber qual a relação primeira que marca o interesse de seu aluno. Logo, esse professor deve assumir também o papel de pesquisador e no trato com a história local procurar despertar o senso investigativo, que é inerente ao ser humano, levando seu aluno não apenas a se localizar no tempo e no espaço, mas a refletir sobre a criação histórica desse mesmo tempo e espaço (DAVES, 2000).

Neste sentido, Schmidt (2007, p. 190) afirma que a história local pode ser colocada como uma:

forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do

conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com o interesse dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais; com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana [...] de produzir a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte, de criar a sua própria historicidade e de produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor, dentro da História.

No entanto, Melo (2015) afirma que a limitação no uso de materiais didáticos variados, bem como o reducionismo histórico presente nas biografias estudadas, muitas vezes redundam numa parcialidade do ensino de história local, a qual promove pouca reflexão. Logo, o estudo da história assim condicionado torna-se, para o educando, um sacrifício a se fazer unicamente com a intenção de obter aprovação no módulo que está cursando.

Essa é uma limitação nociva, uma vez que o apagamento da historicidade humana, bem como da relação da mesma com o espaço onde se vive, implica em uma alienação de sua identidade, o que induz, por consequência, na não interferência política no âmbito em que se encontra, seja no bairro, no município, no estado ou na federação. E essa restrição de aprendizado vai de encontro à proposta trazida por Lucena (1994) quando a autora defende que:

O resgate do repertório local, como recurso didático para o trabalho em sala de aula, amplia as fontes culturais para o ensino e efetiva a fusão educação-memória local, sendo a memória entendida enquanto criação popular, transferida pela vivência diária. Os temas do cotidiano são aflorados, os modos de vida são recuperados, manifestações humanas são estudadas num plano local e interpretadas em escala nacional. Quando falamos em manutenção dos modos de vida, pensamos, numa interação dinâmica dos elementos da comunidade envolvidos numa proposta única de valorização dos componentes do cotidiano integrados na totalidade da história (LUCENA, 1994, p. 125).

Melo (2015) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que a história local se situa como possibilidade de questionamento sobre a forma como os homens têm se organizado ao longo do tempo para produzir suas condições sociais e materiais de existência, bem como de sua organização social e participação política, levando-o a ação no meio em que vive e, dessa forma, inserindo-o na conjuntura da história local.

A história local tem o que Demo (1989) vai chamar de engrenagem do conhecimento, pois permite ao indivíduo a chance de inferir, de instrumentalizar, de propor a saída do lugar comum promovido na didática usual de sala de aula e

colocar o estudante efetivamente “em campo”. É uma premissa que suplanta a rotina estanque do ensino limitado, resumido nos livros didáticos, cingido pela prática pedagógica, uma vez que o ensino por meio da história local coloca o indivíduo (aluno) na posição de questionador e não apenas repetidor de pressupostos didáticos.

É algo que está próximo ao aluno porque se trata de uma proposta que promove a busca pelo conhecimento que começa na historicidade da comunidade em que ele se encontra inserido. Essa é uma postura investigativa que, por conseguinte, conduz à elaboração de um raciocínio histórico que instrumentaliza sua ação na sociedade (MELO, 2015).

O professor que se propõe a colocar o indivíduo frente a frente com sua conjuntura existencial permite ao mesmo um ponto de partida para o conhecimento. Não se trata apenas de inserção histórica, é uma questão também de lógica histórica: o ponto de partida é o lugar onde o indivíduo está. A história de sua nação, do mundo de uma maneira geral, é também a história de sua rua, de sua comunidade. Não é possível distinguir e muito menos menosprezar essa historicidade local.

Creemos, por isso, que a história local dialoga com o postulado freireano que afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção. Sendo assim, a didática que promove o ensino de história local prima por uma história que respeita a conjuntura do indivíduo, seu espaço, sua história. E, de posse desse conhecimento, proporciona ao aluno uma consciência cidadã, que não apenas vislumbra o espaço em que vive, mas faz com que interfira nele de maneira efetiva e historicamente consciente.

Deste modo, a partir dessas reflexões, aprofundamos um pouco mais nosso estudo e passamos, no tópico que segue, a tratar acerca da cidade educadora.

3.2. CIDADE EDUCADORA

Partimos do pressuposto que a proposta da cidade educadora é uma possibilidade de pensarmos a história local, entretanto, reforçando e aproximando a história local do viés político presente no projeto da educação popular para Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que ela visa fortalecer a participação dos estudantes da EJA na vida e cotidiano de sua comunidade. Neste caso, além de

debater os conteúdos históricos a partir da dimensão espacial do local, ela vai requerer a predisposição para um outro modo de vivenciar a cidade, aproximando estudantes, comunidades locais, poder público, associações de bairro, ONG's etc., para discussão e proposição de solução dos problemas cotidianos (MOLL, 2004, p.43).

A proposta de cidade educadora surgiu no 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido em Barcelona, em 1990, e foi sistematizada em diretrizes apresentadas na *Carta da Cidade Educadora*. Posteriormente, essa carta foi atualizada no III Congresso Internacional (em Bolonha, no ano de 1994) e no de Gênova (em 2004). Segundo tal carta, o compromisso formativo da cidade educadora passa pelo fortalecimento dos espaços democráticos, frente aos desafios do século XXI:

A cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Neste contexto, as cidades de todos os países devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2013, p. 3).

Logo, se trataria de uma formação que exercita com os educandos, habitantes do município de Jabotão dos Guararapes, do bairro de Cajueiro Seco, “os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2013, p. 9).

Pensar uma cidade educadora significa dizer que todos os elementos que a atravessam permitem conexões que validam a aprendizagem; ou seja, um olhar sobre a comunidade, sobre as nuances que a circunscrevem, a cultura que lhe é própria e por isso mesmo a específica; a relação entre os sujeitos componentes deste contexto — em suas etnias, classes, gêneros, gerações; sua variação linguística, enfim, sua correlação histórica. Estes são elementos que consolidam a aprendizagem na proposta da cidade educadora. Entender a relação que o morador

tem com a cidade é uma forma de ligar a aprendizagem do indivíduo à sua própria história. Nesse sentido, diz respeito à instrumentalização da cidade como proposta educadora. Afinal, estudar a história do local sem considerar o seu patrimônio material e imaterial (MELO, 2015) seria como valorizar o invólucro em detrimento do conteúdo, e isso, no que diz respeito ao aprendizado histórico, representa uma castração da própria história local.

A escola, no que diz respeito à EJA, não costuma enxergar a dinâmica social como algo a ser levado em consideração para fins didáticos, isso se configura numa deficiência ou fragilização do processo ensino-aprendizagem, pois não considera a história como um modo de lidar com o passado, de atribuir-lhe sentido com o propósito de orientar as pessoas no presente, na dimensão temporal de suas vidas (CAINELLI; BARCA, 2018).

Ao trazer o conceito de cidade educadora, Toledo, Flores e Conzatti (2004) apresentam uma reflexão sobre o espaço com suas singularidades e sua implicação na aprendizagem dos indivíduos:

O conceito de “cidade educadora” é um conceito em construção, aberto, típico do nosso tempo, do pensar em rede, do multiculturalismo, da interculturalidade, que procura pensar a educação em plena consonância com a vida das pessoas e da sociedade, nos diferentes tempos e espaços educacionais vivenciados por todos os cidadãos e por todas as cidadãs na contemporaneidade (TOLEDO; FLORES; CONZATTI, 2004, p. 8).

Essa reflexão corrobora com a dialética apresentada por Freire (2011) quando este diz que:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem sobre si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões de sua procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam, respondem, e suas respostas levam a novas perguntas (FREIRE, 2011, p. 39).

Essa inquietação trazida pelo autor é inerente ao ser humano: sua capacidade de perceber-se no mundo e procurar as respostas para essa inquietação. Aqui começa um movimento dialético, pois as respostas não são o fim, mas preâmbulos de novas respostas. Quando o autor cita a busca por um posto no cosmos é possível perceber que a ideia de lugar atrai o indivíduo: o que tem nesse

lugar que confere identificação, subjetividades e historicidade? Aqui reside a autonomia do indivíduo que, de posse da aprendizagem, constrói novas representações e modelos de realidade, como um empreendimento humano de formação de significados com ferramentas e símbolos culturalmente desenvolvidos (CAINELLI; BARCA, 2018).

A cidade educadora propõe-se uma visão abrangente e, ao mesmo tempo, específica sobre a capacidade educativa. Seria a interdisciplinaridade em sua forma mais pura, pois permite que o educando aprenda com as diversas nuances que fazem parte do contexto, implicando em uma relação ensino-aprendizado efetiva e de qualidade.

Brarda e Ríos (2004, p. 31) corroboram com esta premissa ao afirmarem que:

[...] as cidades devem ser consideradas como verdadeiros espaços de aprendizagem, organizado, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal que adquirimos dela espontaneamente na vida cotidiana, e ajudar a descobrir as relações e a estrutura ou estruturas que com frequência não se mostram diretamente perceptíveis.

[...] trata-se de aprender a ler a cidade, aprender que ela constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. Para isso é necessário ultrapassar a parcela da cidade que constitui o hábitat concreto de cada um. Também significa aprender a lê-la criticamente, a utilizá-la e a participar de sua construção.

[...] é necessário aprender a conviver, a viver conjuntamente, quer dizer, a interagir com os outros. A educação tem que assumir a difícil tarefa de compreender e aceitar a diversidade, já que esta potencializa o enriquecimento entre os indivíduos e os grupos humanos, e evita que esta se converta em fator de exclusão social. Para isso é necessário gerar os espaços de encontros e de integração.

Para se desenvolver uma cidade educadora, não é preciso apenas uma estratégia educativa que considere todos os espaços possíveis, mas também de atores que assumam a tarefa de ensinar para além de sua formação profissional (BRARDA; RÍOS, 2004). No caso do professor de História, este deve dialogar com questões do tempo presente. Cerri (2011), ao tratar da consciência histórica, vai reforçar a exigência de um ensino que dê conta também do presente, no qual um dos formatos é a história recente ou história do presente. Ou seja, o autor corrobora com uma educação humanista e humanizadora, que, seguindo os pressupostos de Freire (2011), propõe uma forma de olhar para a história como um saber multidisciplinar que permite ao aluno traçar caminhos para entender essa relação

histórica com o tempo em que está vivendo.

Ao tratar de história local, é necessário que o educador seja aquele que promove o entendimento metalinguístico do contexto, ou seja, que favorece a abstração do conhecimento, permitindo que o aluno não apenas se aproprie da linguagem, mas reflita sobre ela. Mais ainda, que possa concebê-la a partir do ato de experienciar essa mesma linguagem. A vocação normal do educador local é a de carrear materiais e de partir e aperfeiçoar as pedras que servirão para a construção da grande história (SILVA, 1998).

O conceito de cidade educadora vislumbra a possibilidade de equalizar cada sistema (dentro do macrossistema) como potencial estratégia de aprendizado. É um pressuposto para a obtenção do conhecimento. Não se trata de visualizar nada de maneira estanque, como fim em si mesmo, mas enxergar sua conjuntura como uma chance de entendimento, enquanto ser presente na história local e que interfere neste mesmo espaço educativo por meio de uma consciência crítica, sendo essa consciência considerada por Souza e Vilar (2004, p. 50) como força propulsora intrínseca das transformações sociais, pois “[...] é na práxis, na ação-reflexão-ação, e numa permanente busca de superações dessa capacidade reflexiva, que se pode sonhar, arquitetar, vislumbrar e construir novas — menos injustas e individualistas — relações sociais”.

Para Cerri (2011, p. 65-66):

Talvez essa seja uma das contribuições mais importantes do “pensar historicamente” para a construção da cidadania: a capacidade de entender e posicionar-se diante das visões de mundo, de explicações gerais ou fragmentárias sobre a sociedade, que utilizam conhecimentos sobre o tempo. E isso, por sua vez, só se dá quando nos informamos sobre o assunto em foco, quando conhecemos minimamente o que já se disse e escreveu sobre ele.

O ensino com a história local proporciona isto: uma visão intrínseca sobre a historicidade do indivíduo. A cidade que se propõe educadora faz parte dessa prerrogativa por trazer consigo a concretude dos elementos que vão viabilizar o aprendizado. Significa o sentido a ser dado, de maneira que o aluno revise seu espaço de vida e o ressignifique, percebendo-se não só como participante, mas historicamente como aquele que incide sobre este espaço, como ser histórico, como contribuinte histórico na vida de outrem e também como resultado de uma historicidade que se harmoniza e se responsabiliza de forma coletiva.

Neste ponto, torna-se pertinente a observação feita por Saravia, Martinez e Brun (2004, p. 87) ao colocarem que o grande desafio do século XXI consiste no investimento em uma educação que coloca cada indivíduo, de modo singular, como ser capaz de desenvolver seu próprio potencial; que reconhece as diversidades existentes, dando sempre oportunidade ao investimento cultural e ao crescimento coletivo, pois, conforme elucidado pelos autores, “[...] somos parte de uma história que nos envolve, nos implica e nos transcende”, de forma que precisamos ir em busca de estruturas capazes de melhorar nossa qualidade de vida, e tudo isso requer mudanças, e essas mudanças solicitam um processo social em que as pessoas tornam-se protagonistas de seus projetos e histórias.

Freire (2011), no livro *Pedagogia do Oprimido*, vai trazer essa reflexão sobre o ser que, ao tomar consciência de sua participação no meio em que vive, sai da condição de estruturante passivo para estruturante ativo, ou seja, deixa de ser reflexo de uma história que se contou sobre ele (o oprimido) e passa a ser uma pessoa que tem voz, que se reconhece como transformador do meio e não reflexo do meio, interferindo de maneira substancial e sendo reconhecido como tal. Esse pressuposto trazido por Freire reforça o aprendizado sobre o papel que cada um exerce no espaço em que se encontra e, por isso, tem, neste mesmo espaço, sua contribuição não apenas cidadã, mas uma contribuição histórica que vai implicar no aprendizado de todos.

Assim, a cidade educadora é aqui colocada como uma maneira de se estudar a história local, que corrobora para um maior aprendizado, onde cada pessoa e cada espaço nessa “cidade” promovem uma reflexão que ajuda o aluno a descobrir-se em uma “atmosfera” alternativa de produção de conhecimento.

Essa é a visão apresentada por Cainelli e Barca (2018), quando estas traduzem o significado de história que faz sentido, ao explicarem que:

A história é um modo de lidar com o passado, de atribuir-lhe sentido com o propósito de orientar as pessoas no presente, na dimensão temporal de suas vidas. Também podemos afirmar que a meta-história contempla os princípios mentais que constituem o pensamento histórico. A educação histórica tem especial interesse na forma pela qual o trabalho com fontes, as estratégias de ensino, os materiais didáticos, os objetos históricos, entre outros, colaboram para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica de alunos e de professores (CAINELLI; BARCA, 2018 p. 4).

Reportamo-nos, assim, a Brarda e Ríos (2004) que defendem que construção

da cidade educadora precisa partir das múltiplas possibilidades que são oferecidas pela complexificação do mundo urbano, bem como deve partir de seus atores, tendo-os como portadores de uma história, de uma herança, como transmissores de uma forma de existir nesse espaço. Assim, asseveram ainda os autores, quando se considera esse aspecto das cidades, o processo de transmissão cultural sai de um cenário único, passando a considerar outras dimensões, cujo descentramento leva a outros processos educativos, os quais fazem parte do círculo de transmissão cultural e se constituem verdadeiras redes de educação (BRARDA; RÍOS, 2004). Isso requer o resgate de uma importante dimensão da cidade educadora, que se constitui na sua intencionalidade pedagógica, que a coloca como uma cidade que assume, de forma intencional, seus espaços, sua cultura, sua memória e a história local (VIANNA, 2004).

Logo, a orientação que privilegia as estruturas de uma cidade educadora, como princípio da relação ensino-aprendizagem, deverá nortear os alunos no sentido do fazer histórico, que, como já fora dito, é algo inerente ao ser humano e, por isso mesmo, tem em si o afã de fazer-se presente em cada situação de aprendizagem.

Com essas explicações, passamos a tratar de modo mais específico sobre o que Jabotão dos Guararapes, lócus da escola em estudo, tem para nos ensinar.

3.3 JABOATÃO DOS GUARARAPES: O QUE ELE TEM A ENSINAR?

Como todo município, Jabotão dos Guararapes é uma cidade que possui aspectos que arregimentam razões importantes para que se pesquise sua história, principalmente por sua contribuição marcante no processo de desenvolvimento do Brasil, não só devido à sua contribuição econômica na produção açucareira (primeiro centro econômico do País), mas também por sua contribuição nas lutas sociais que cooperaram para a independência e, por conseguinte, para a mudança na forma de governo no Brasil. E, mais do que tudo, que o educando perceba como essa história se materializa em sua atual condição política, cultural, identitária etc.

No entanto, para entender acerca de como a história de Jabotão dos Guararapes contribui para a relação ensino-aprendizagem, é preciso que um pouco dessa história esteja justaposta na prática curricular do professor que está inserido no município. Parece óbvia essa colocação, mas a exposição de um conteúdo, por

parte do professor, conforme problematizado por Freire (2011), não gera aprendizagem de modo automático. É preciso que haja uma intersecção entre aluno-professor-aprendizagem, para que o que é aprendido sobre o município consiga trazer o sentimento de pertencimento, algo tão incompreendido pelos alunos, principalmente quando se constata a destruição do patrimônio público, o alto índice de evasão escolar e o pouco interesse na produção de pesquisas que viabilizem um aprendizado latente do município.

Esta é a reflexão trazida por Ferro (1989), quando o autor explica que:

A consciência histórica que emana dos diferentes focos que a produzem é a história? Claro, ela constitui uma representação da história e define a identidade de um grupo, de uma nação, de uma sociedade; contudo permanece apenas como uma representação particular que os outros grupos sociais ou políticos não compartilham necessariamente (FERRO, 1989, p. 79).

Na citação acima, vê-se que o autor reflete sobre a autonomia histórica necessária para a construção de uma singularidade do indivíduo. Logo, é preciso haver por parte do aluno uma intimidade com o que lhe é apresentado como proposta de pesquisa histórica, ou seja, que faça para ele sentido pensar historicamente e não aceitar informações, ideias, dados, entre outros, sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos (CERRI, 2011).

Corroborando com esse pensamento, cremos que é preciso saber um pouco sobre o contexto do município Jaboatão dos Guararapes¹⁵, com o fim de haver uma coerência com todos os elementos abordados historicamente. Destarte, devemos primar pela valorização do contexto em que os alunos se encontram. Jaboatão dos Guararapes tem seu valor histórico, o qual precisa ser percebido de maneira integral, a fim de que seja vivenciado também em sua integralidade. Essa perspectiva ressalta o valor a ser dado ao contexto social. Afinal, a profunda degradação das relações humanas perpassa todo o tecido social, ocupando lugar de destaque na comunicação de massa e interfere, também, nas relações que

¹⁵ Jaboatão dos Guararapes possui uma relação intrínseca com o desenvolvimento do Estado, sua cultura de cana-de-açúcar prevaleceu durante muito tempo e seu registro inicial remonta ao começo do século XVI, com a compra do Engenho São João Batista. Percebe-se, então, a ampla relação não apenas com a economia do País, mas com o processo de colonização, dos antigos engenhos que deram lugar às usinas, das quais algumas delas existem até os dias atuais. Outra curiosidade está presente no significado da palavra Jaboatão. Sua origem relaciona-se aos diversos significados que a envolvem, desde “formas de andar” até nomes de plantas. Essas especificidades não podem passar despercebidas por aqueles que ensinam e que aprendem sobre o município do Jaboatão dos Guararapes. Ver Anexo A: *Breve relato histórico do município*.

acontecem no universo da escola (VIANNA, 2004).

Para Freire (apud GADOTTI, 2008, p. 96-97),

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só. “Espontaneamente”: “há um modo espontâneo, quase como se as cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram” [...].

Essa observação remete à construção relacional com o contexto: indivíduos que passaram por Jaboatão dos Guararapes (homens e mulheres) mantêm uma relação direta e indireta com todos os que no município se encontram. É preciso que haja esse diálogo com a historicidade do contexto, a fim de que haja também o sentimento de pertencimento por parte daqueles que moram no município. Afinal, educar é um processo de diálogo (CERRI, 2011). Freire (2011) vai à essência da palavra diálogo (ponte) e contribui de uma maneira reflexiva sobre a relação que o indivíduo mantém com a célula primária que o constitui. Para o autor, não é possível sequer desenvolver aprendizagem da palavra se não houver relação dialógica com a mesma.

Todavia, muitas vezes, é imposto ao aluno o aprendizado de culturas diversas distantes de sua cultura. No que tange ao município do Jaboatão dos Guararapes, existe a especificidade de sua cultura que, frequentemente, não é contemplada. Os próprios estudantes não se sentem inseridos na mesma. Seus valores artísticos — como culinária, escritores, músicos, entre outros — são desconhecidos pelos estudantes, que não têm relação ou sentimento de pertencimento ao município. Em outras palavras, os indivíduos não encontram o significado latente do seu município na construção de sua própria história e, por isso mesmo, esse valor é depreciado. Não queremos, com isso, “folclorizar” a história local acrescentando simplesmente mais conteúdos exógenos às culturas (e conteúdos) presentes na comunidade (e currículo) escolar. Trata-se, em contrapartida, de identificar elementos presentes e atribuir-lhes significado histórico, social e político. A riqueza da aprendizagem de uma cidade só pode ser refletida se entendida como um fator equânime, onde todos são interferentes e produtores de uma história comum.

Neste sentido, Melo (2015, p. 43) reflete que:

Pela geração ou consolidação da identidade social os sujeitos

asseguram suas ações e legitimam sua relação com o passado e o presente, promovendo o diálogo espaço-temporal necessário à compreensão da história, e, nesse sentido, o passado transforma-se numa narrativa não fixa, mas permeável pelos interesses do tempo presente.

A história que se conta às crianças e aos adultos permite o conhecimento da identidade de uma sociedade, o estatuto desta por meio dos tempos (FERRO apud PINSK, 2000), e isso se faz necessário no sentido de criar o pertencimento, a fim de produzir uma sociedade que, antes de tudo, mantenha uma identificação com tudo que lhe confere. Um município é parte de todos, o que significa que cada cidadão deve ser também e, sobretudo, participante ativo e capaz de repensar a cidade, de apropriar-se do que lhe pertence, do que é seu, com o objetivo de somar vontades na defesa da qualidade de vida (SARAVIA; MARTINEZ; BRUN, 2004). No entanto, se não houver por parte das instituições educacionais um compromisso voltado para a construção de um currículo capaz de viabilizar a aprendizagem da história local e da cidade educadora, como essa relação pode ser sentida?

O município do Jabotão dos Guararapes pode ser um instrumento de conscientização dessa história local, se seus docentes estiverem instrumentalizados para compreender as nuances do município. O estudante tem diante de si a possibilidade de apreender de forma significativa o que o município pedagogicamente tem para oferecer. É uma questão de cada vez mais promover esse aprendizado de forma efetiva, pois esse envolvimento permitirá a ele reconhecer a importância e o valor de sua produção cultural e a tessitura de suas relações sociais no processo histórico de seu município (MELO, 2015).

Como afirma Freire (2011), a tendência humana é refletir sobre sua situacionalidade, à medida que desafiados por ela passam a agir sobre ela. Jabotão dos Guararapes é um município que aponta, como todos os outros, para um processo histórico que precisa ser pensado. Essa visão precisa ser concretizada, a fim de que haja não apenas um envolvimento preciso e efetivo na relação ensino- aprendizagem sobre o município, mas que se perceba também de forma livre como o “aprender” Jabotão dos Guararapes pode ter como significante o “fazer” Jabotão dos Guararapes. Esse é o ponto de partida reflexivo para entender o quanto esse município tem a ensinar, bem como o bairro de Cajueiro Seco, sobre o qual passamos a dissertar no subtópico que segue.

3.3.1 Cajueiro Seco

Na atualidade, Cajueiro Seco é considerado o terceiro maior bairro do município de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco (RAVENA, 2019), e conta com uma população de 52.535 habitantes, dos quais 52,94% são do sexo feminino e 47,06% do masculino, cuja faixa etária de 15 a 64 anos compreende a maioria desta população (69,80%) (POPULAÇÃO NET.BR, 2020) (Figura 1).

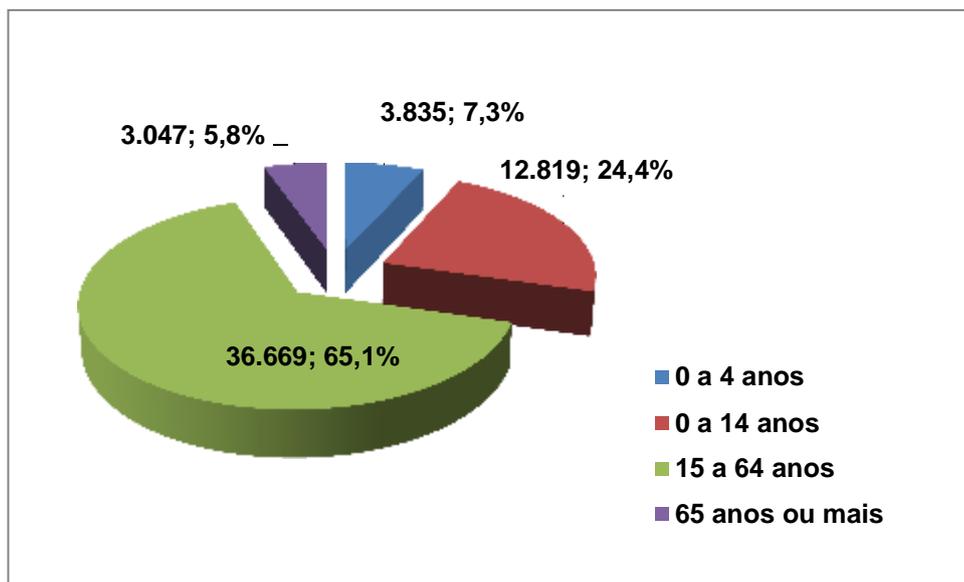


Figura 1 - População de Cajueiro Seco, conforme dados do Censo 2010.

Fonte: POPULAÇÃO NET.BR (2020)

Quanto à sua história, observamos que se encontra fortemente atrelada à luta social por moradia, impulsionada pelas políticas de moradia surgidas nas décadas de 1950 e 1960, durante o governo de Miguel Arraes (RAVENA, 2019), cuja experiência coletiva, segundo Souza (2015), é considerada um momento ímpar da história urbana, em um panorama complexo envolvendo diferentes atores que se destacaram tanto no campo da arquitetura e urbanismo, quanto das políticas públicas. Segundo o autor, esse pode ser considerado “[...] um momento de síntese entre o saber popular e as competências da moderna arquitetura, entre as possibilidades e os desejos de condições melhores de vida para todos”.

Assim, foi durante o primeiro mandato do governo de Miguel Arraes (1962-1964) que foi implantado o projeto para a criação do núcleo habitacional de Cajueiro Seco, na atual Região Metropolitana do Recife (RMR), o qual trazia como recurso o uso da taipa pré-fabricada, como estratégia de produção (SOUZA, 2015), e

correspondia, segundo as palavras de Rêgo, a “uma iniciativa corajosa e realista para encaminhar o angustiante problema humano e social de uma enorme e desesperada massa humana marginalizada” (apud SOUZA, 2010, p. 49), proveniente das classes trabalhadoras do Recife, que se cristalizavam nas aglomerações de mocambos, ocupando terrenos alagadiços ou íngremes, cujo aspecto demonstrava os desajustes de uma arcaica estrutura fundiária, em uma estética que ameaçava para a elite a visão da metrópole pernambucana, “antes conhecida pela muito mais gloriosa alcunha de Veneza Americana”, e que passara a ser chamada de “Mucambópolis” (SOUZA, 2015, p. 02).

Segundo Ravena (2019), a política urbana adotada com a implantação do supracitado projeto também havia sido implementada em outras cidades da região metropolitana como uma iniciativa do Serviço Social Contra o Mocambo (SSCM), com o objetivo de pôr fim aos mocambos e moradias precárias existentes no estado. Para isso, o projeto previu a compra e a desapropriação de áreas nos subúrbios de Recife, as quais passaram por um processo de loteamento e distribuição para os moradores dos mocambos, além de estimular a participação popular por intermédio das associações de bairros.

Nesse contexto, o mocambo racionalizado e sintetizado pelo arquiteto Borsoi passou a ser considerado a imagem-símbolo do encontro entre o poder, a afirmação de uma cultura profissional erudita e o povo, com a conseqüente valorização do saber popular (SOUZA, 2015). E o projeto, semelhante ao proposto na construção de Brasília, tinha por base a construção de casas de alvenaria em oposição às palafitas e mocambos e contava com aparelhos de promoção de saúde, educação e lazer. Todavia, com o golpe militar de 1964 e o corte no orçamento para a construção das casas populares, o projeto inicial foi interrompido, embora o bairro seguisse crescendo, ainda que de forma desordenada¹⁶, onde os novos moradores passaram a construir suas casas por contra própria (RAVENA, 2019), conforme se pode observar na Figura 2.

¹⁶ Essa desordem pode ser observada a partir da falta de saneamento básico, da forma desordenada em que foram construídas muitas habitações, dos alagamentos nos períodos de chuva, dentre outras questões que puderam ser identificadas durante nosso próprio trajeto pelo bairro

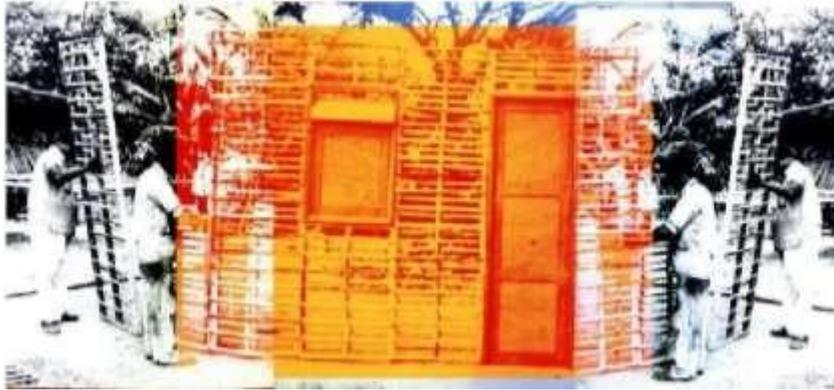


Figura 2 – Representação dos antigos moradores de Cajueiro Seco na construção de suas habitações

Fonte: Souza (2015)

Atualmente, Cajueiro Seco se destaca como um importante lugar da periferia pernambucana, e como falado no início deste tópico, este se tornou o terceiro maior bairro do município de Jaboatão dos Guararapes. Essa história é um exemplo de como as políticas públicas são responsáveis pelo desenho de um bairro e de uma comunidade. Um exemplo de que políticas públicas importam e têm materialidade em nossas vidas concretas. E de que falar de formação para cidadania não pode prescindir de instrumentalizar os educandos para participar da vida pública de sua comunidade. De participar de projetos para sua comunidade. E de estabelecer diálogos com o poder público e associações civis para materialização desses projetos. E o conhecimento histórico do passado pode capacitar os jovens e ofertar subsídios para compreensão e luta pelos seus direitos no presente.

Com essas explanações, passamos, no capítulo que segue, a tratar sobre os paradidáticos e do uso de quadrinhos na relação de ensino-aprendizagem de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

4 OS PARADIDÁTICOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No capítulo anterior, defendemos que, para aproximarmos o ensino-aprendizagem de História na EJA da proposta de educação popular, poderíamos fazê-lo por meio da perspectiva da história local. E partimos do pressuposto que a proposta da cidade educadora seria uma possibilidade de pensarmos a história local, reforçando e aproximando essa proposta do viés político presente no projeto da educação popular para Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que ela visa fortalecer a participação dos estudantes da EJA na vida e cotidiano de sua comunidade. Neste capítulo, vamos defender a criação de um paradidático que dê materialidade a essa proposta, tendo em vista que a especificidade do mestrado profissional é a criação de um produto didático.

Nesse sentido, tendo em vista que: (i) nos *Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco para Educação de Jovens e Adultos*, a disciplina de História traz como proposta a organização curricular em núcleos conceituais e temáticos, considerados relevantes para a formação do pensamento histórico e das habilidades e conhecimentos a serem desenvolvidos pelos alunos nas diferentes etapas da educação básica (GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO; SEDUC, 2013); (ii) em nossa prática profissional docente, constatamos as dificuldades de se trabalhar a questão conceitual do tempo histórico, este será o ponto de partida para elaboração de nosso paradidático. A escolha pelo paradidático foi por acreditar que esta seria uma boa ferramenta para a educação popular numa cidade educadora.

Para tanto, neste capítulo, vamos buscar dialogar com referenciais necessários para essa produção: autores que debatem a especificidade do paradidático. Vamos analisar o uso do paradidático na EJA como uma alternativa para o ensino de história local e buscar pensar a estratégia da linguagem das histórias em quadrinhos adaptada ao formato do paradidático.

4.1 OS PARADIDÁTICOS COMO LINGUAGEM ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Zamboni (apud THOMSON, 2016a, p. 30) afirma que o paradidático surge como alternativa de aprendizagem, cuja finalidade “[...] é complementar o livro

didático, subsidiar o trabalho docente e oferecer ao professor novas abordagens a respeito dos temas estudados e/ou propor outros”. Acerca dos paradidáticos, afirma Thomson (2016a, p. 30) que estes foram criados com o objetivo de oferecer suporte ao livro didático, de maneira que se pode depreender que tanto os livros paradidáticos, quanto a tecnologia paradidática, têm como princípio a complementaridade.

Ou seja, os paradidáticos são assim chamados por auxiliarem os didáticos na promoção do conhecimento. Seu surgimento partiu da necessidade de uma alternativa para os professores que, em sua prática docente, perceberam que podiam se utilizar desse mecanismo para mobilizar estudantes por meio de uma nova maneira de aprender. Sobre o surgimento do paradidático, Laguna explica que:

Os livros paradidáticos nasceram das discussões sobre a necessidade de autores brasileiros produzirem para crianças e jovens, buscando formar através deles, o desejo, o gosto e o prazer de ler. As editoras passaram a investir em textos alternativos, com temas e linguagens mais acessíveis, que serviram para introduzir o aluno no universo da leitura e prepará-lo para obras mais complexas (apud THOMSON, 2016a, p. 30).

Macedo (2005) vai dizer que o professor, de um modo geral, na realidade da sala de aula, das orientações, do trabalho com os alunos e da vida institucional escolar enfrenta problemas diante de uma prática difícil de ser realizada, e mais ainda, de ser refletida. O paradidático é um instrumento pedagógico que pode auxiliar nessa reflexão. Com essa visão, novas leituras sobre um mesmo tema foram propostas a partir do paradidático, o qual propõe a realização de uma releitura de determinados olhares sobre a temática abordada em sala de aula. Não podemos esquecer que existem paradidáticos criados para fins pedagógicos e aqueles que, embora sejam utilizados no âmbito escolar, não foram direcionados para esse fim. Thomson (2016a) vai chamá-los de paradidáticos clássicos, estes, além de estabelecerem relações diretas com a escola, foram produzidos para atender essa expectativa.

A concepção hegemônica de paradidático na área de História, no formato de tecnologia desenvolvida como proposta pedagógica, possui uma influência narrativa que, ao invés de construir uma discussão, direciona os estudantes para o que Pinski (2000) chama de assepsia de uma história pretensamente neutra, a qual demonstra apenas uma visão do fato que foi construída com o objetivo de manter o *status quo*

de determinados indivíduos e/ou grupos sociais no curso da narrativa histórica.

Esse ponto, identificado por Zamboni (1993), aponta para uma reflexão quanto ao trato do paradidático no Ensino de História e seu uso na sala de aula. A autora afirma que:

As formas narrativas de construção do conhecimento histórico, presentes nos livros paradidáticos de História, destinam-se a dar apoio ao trabalho docente, objetivando a intenção dos autores em atrair, para a leitura dos livros de conteúdo histórico, um tipo especial de leitor – o estudante de primeiro grau. Como todo ato de construção do passado, nos livros paradidáticos também as relações de poder estão presentes, ora a ocultação ora o enaltecimento de fontes documentais assegura constituir um controle exercido pelas instituições para a preservação, ou não de um diferenciado tipo de passado (ZAMBONI, 1993 p. 175).

Os paradidáticos, portanto, não devem ser utilizados à revelia, mas analisados por meio de propostas de pesquisa e investigação sobre a legitimidade e, por que não dizer, genuinidade de seu conteúdo. Assim, o paradidático deixa de ser estanque em si mesmo e passa a ser entendido como uma alternativa que busca tornar único aquilo que é diverso: a perspectiva. Isso demonstra Cerri (2011, p. 74-75) ao dizer:

Nosso interesse do interesse do outro tem importante função de contraponto e combustível da dialogicidade necessária, estabelecendo outro ponto de vista com o qual fica possível o diálogo. É um despir-se de preconceitos constantes, sobretudo o preconceito de que a ciência da história pode oferecer o rumo correto da história e o lugar certo do interesse dos povos. Ela não suprime nem se impõe ao senso comum, mas dialoga com ele, vem dele, volta-se para ele, assessora a reflexão, a dúvida e a busca por meio do diálogo.

O autor permite um olhar sobre aquilo que se propõe à construção de um olhar: o diálogo. Freire (2011) contribui com essa problematização, ao afirmar que o fundamento do diálogo é a palavra, e esta se constitui de ação e reflexão. No que diz respeito ao paradidático, essa ação-reflexão vai encontrar veracidade se introduzida dentro de um contexto didático com o intuito de produzir o olhar diverso, entendendo que não existe um “engessamento histórico”, muito menos o direcionamento de uma história, a qual, sendo assim constituída, justapõe princípios e longe está de permitir a ação-reflexão proposta pelo autor.

O paradidático é, quando utilizado como uma tecnologia a mais na construção

do saber, conforme afirmado por Kenski (2012), essencial para a educação, e mais: é indissociável da mesma. Sendo assim, torna-se necessário um olhar meticuloso sobre os paradidáticos, pois estes são também construtores dessa reflexão sobre o outro, como é apresentado por Zamboni (1991 apud Thomson, 2016a, p. 32), quando ela explica que:

[...] a relação entre paradidático e inovação pedagógica não se concretiza em termos reais, pois nem sempre esses materiais atendiam aos novos recortes temáticos, ao desenvolvimento de um pensamento crítico, à interpretação de fontes históricas e ao questionamento de algumas visões tradicionais da historiografia.

Outro ponto a se considerar diz respeito à promoção mercadológica que incide sobre os paradidáticos e que tem feito com que alguns deles percam a objetividade de sua função e recaiam no mecanismo de controle, que, como é de se esperar, vai diluir-se frente aos mecanismos de poder vigentes e salientar a situação objetiva de opressão (FREIRE, 2011). Zamboni (apud THOMSON, 2016a) reflete que essa pressão mercadológica sobre os livros didáticos¹⁷ trouxe uma inovação pedagógica que nem sempre atendeu ao desenvolvimento de um pensamento crítico, à interpretação de fontes históricas e ao questionamento de algumas visões tradicionais da historiografia. Nesse sentido, o avanço mercadológico na produção dos livros didáticos começou a atender não a expectativa de formação da criticidade do aluno, mas a intencionalidade de uma edição e, por que não dizer, o direcionamento de instituições que, na busca pela manutenção de uma visão “enquadrada”, justapõem poderes e promovem uma visão estanque de diversos temas e conteúdos curriculares.

Não podemos esquecer que uma característica própria do Ensino de História é a perspectiva, uma vez que é possível olhar para um determinado fato histórico ressignificando a atuação dos diversos grupos sociais. Isso torna significativa a forma como vão ser desenvolvidos os seus conteúdos e, mais especificamente, como vão ser encaminhadas as discussões desses mesmos conteúdos no afã de desenvolver o senso crítico de cada estudante e o respeito a esse mesmo senso

¹⁷ Durante muito tempo, os livros didáticos têm ocupado o espaço escolar como uma ferramenta pedagógica que auxilia nos processos de ensino e aprendizagem. Frente a essa importância, esse recurso vem, cada vez mais, sendo objeto de discussões em fóruns e congressos de educação e, por consequência, essas discussões vêm auxiliando muito para uma nova perspectiva na sua construção, tornando-se mais criteriosos quanto aos seus conteúdos. Estes, por sua vez, seriam o princípio necessário não só para desenvolver o senso crítico, mas para promover também o direcionamento à pesquisa e, por conseguinte, à cientificidade.

crítico.

Para Fosnot (apud CAINELLI; BARCA, 2018, p. 3):

[...] a aprendizagem é vista como um processo autorregulador, que enfrenta o conflito entre modelos pessoais já existentes do mundo e novos insights discrepantes. Além disso, constrói novas representações e modelos da realidade, como um empreendimento humano de formação de significados com ferramentas e símbolos culturalmente desenvolvidos.

Cavalcante (2018, p. 91), ao tratar do uso do paradidático no Ensino de História, postula que:

Dentre as características que são apontadas como definidoras de um bom livro paradidático e que se constituem num ponto fundamental, tanto para sua produção quanto para sua apreciação por leitores variados, podemos apontar: o cuidado com a linguagem, que deve ser mais acessível ao público alvo para o qual se direciona. A preocupação com os temas tratados, o uso de sinônimos adequados e até mesmo o fluxo da narrativa adotada que devem ser convenientemente pensados à luz dos objetivos que se pretende alcançar.

Assim, quando se trata de paradidáticos direcionados ao Ensino de História, autores diversos trazem suas contribuições e narrativas, as quais abrem a possibilidade de reflexão dos estudantes, e isso é fundamental na formação do seu senso crítico, pois, conforme apontado por Cortella (2011), quando um educador ou uma educadora nega (com ou sem intenção) aos alunos a compreensão das condições culturais, históricas e sociais de produção de conhecimento, termina por reforçar a mitificação e a sensação de perplexidade, impotência e incapacidade cognitiva.

Por outro lado, reportamo-nos ao referenciado por Thomson (2016b), quando a autora afirma reconhecer que “faz parte da disciplina de História contribuir para a formação do leitor crítico, capaz de interpretar textos e articulá-los de forma coerente no campo do saber histórico”, de forma que para a mesma o ato de ler vai para além da realização de uma decodificação eficiente da linguagem de um texto, ele leva à compreensão de um contexto, de relacioná-lo com o seu cotidiano, de criticá-lo segundo métodos definidos e de surpreender-se com as possibilidades surgidas a partir dessa leitura. E, com foco nesse ponto de vista, verificamos a importância do uso do paradidático no Ensino de História, na complementariedade que ele pode trazer à compreensão dos conteúdos trazidos para sala de aula, bem como para a

formação do ser crítico.

Neste ponto, também não se pode ignorar a reflexão trazida por Zamboni (1993, p. 176) ao tratar dos paradidáticos, quando a autora diz que:

Os autores do material de divulgação do conhecimento histórico, assim como as editoras, exercem formas de poder, seja na escolha dos temas, seja nas fontes de pesquisa, como também nas imagens publicitárias criadas para divulgar o conhecimento. Na leitura desse material de divulgação nota-se uma acentuada ênfase sobre a questão do Poder, em alguns momentos de forma dominante, em outras subsidiárias. A percepção da ação do poder é clara, concreta, palpável quando se trata do poder que vem de cima para baixo, de fora para dentro, como o poder da metrópole sobre a colônia; é mais sutil a sua percepção quando se pretende analisá-lo no dia a dia das pessoas, nas relações entre iguais, em um processo de interação.

Destarte, essa reflexão demonstra claramente a dificuldade existente de permitir a criticidade como forma de produção do conhecimento, partindo do princípio que, na construção de um material paradidático, existe a intencionalidade de justapor o que é e o que não é poder. E mais: a história é contada sob a ótica de um determinado grupo ou de um determinado indivíduo, que exprime (ou exprimem), sob um único ponto de vista, toda a história de um povo.

Essa deficiência foi apontada por Nadai (2000) ao referir que o espaço escolar, por um lado, reforça a desigualdade social dos alunos como uma resultante psicológica individual em processo de desigualdade social e, de outro, pela institucionalização de uma memória oficial, na qual as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente não se encontram suficientemente identificadas, expressas, representadas ou valorizadas, por meio de um processo de internalização das desigualdades sociais. A autora ainda afirma que:

Assim se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, pelas produções didáticas e demais recursos e materiais de ensino [...] elas giraram principalmente sobre quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação. Em outras palavras procurou-se garantir de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira, apresentavam-se de maneira harmônica e não conflituosa como contribuidores, com igual intensidade e nas mesmas proporções naquela ação. Portanto, o negro africano e as populações indígenas, compreendidas não em suas especificidades etno-culturais eram cooperadores da obra colonizadora/civilizatória conduzida pelo branco português/europeu e cristão (NADAI, 2000, p. 24-25).

Percebe-se, com essa reflexão, que já há algum tempo tem sido experimentada, dentro do contexto escolar, uma limitação de aprendizagem na qual prevalecem os instrumentos pedagógicos e os paradidáticos (em específico sobre o Ensino de História), sem o uso correto dos mesmos, uma vez que o paradidático sozinho não implica em nada, se não for também objeto de criticidade na condução da relação ensino-aprendizagem.

Os paradidáticos podem promover o alcance de realidades distintas, o contato com o outro em contextos sociais diversos, por meio de narrativas que estimulam a empatia. Thomson (2016a) esclarece que tais discussões são fundamentais no contexto escolar e integram o campo do conhecimento histórico. Isso permite que sejam visíveis diversos pontos de vista, os quais irão subsidiar a visão dos que estão de posse deste mesmo material didático.

Para Cerri (2011), o objetivo da disciplina não é ensinar coisas ou dar conta de uma grande lista de conteúdos estabelecida por alguém em algum momento no passado; seu objetivo maior é formar a capacidade de se pensar historicamente. Esse debate problematiza conteúdos históricos e a forma como eles são aplicáveis no cotidiano dos indivíduos. Os paradidáticos foram elaborados para promover uma visão alternativa, e no que diz respeito ao conhecimento histórico, busca-se ressaltar a visão estigmatizada de povos afro e indígenas ou ressaltar a presença de mulheres na construção histórico espacial de nações, como se a determinado grupo fosse concedido o privilégio de construir a história de todos os outros.

Sobre o assunto, Cavalcante (2018, p. 93) chama a atenção para o fato de que:

Deve-se, inclusive, ampliar a prática de correções e até mesmo a retirada de trechos de livros e de coleções que possuam erros conceituais metodológicos ou que reproduzam de maneira direta ou indireta preconceitos de ordem racial, de gênero, político, religioso ou de desrespeito aos direitos das crianças e adolescentes. Sendo nosso objetivo é proporcionar uma narrativa que encare as ações por uma perspectiva anteriormente não privilegiada, percebemos que seria interessante refletir sobre a dimensão que toma as disputas políticas em meio às narrativas históricas dos paradidáticos [...].

Os paradidáticos são aqueles que, no Ensino de História, podem complementar o aprendizado sobre o contexto em que o indivíduo está inserido. Como afirma Lucena (1994), uma vez feitas às discussões das novas perspectivas discutidas pelas tendências historiográficas contemporâneas, o professor ampliará

seu campo de documentação, a forma de lidar com a noção de tempo e o universo temático de pesquisas.

Um avanço na aplicação daquilo que é colocado diante do professor e do aluno como paradidático vai ajudar a prática pedagógica a se estabelecer de maneira efetiva, equilibrada quanto à formação de um conhecimento que não está consubstanciado de maneira estanque, mas que, ao permitir contrapontos, permite também a pesquisa, a crítica a posturas historicamente estabelecidas e, assim, permite também o viés de uma revisão da própria história, que não se finda nela mesma, mas que se reconstrói na discussão pedagógica.

Essa revisão acerca do propósito dos livros paradidáticos auxilia no objeto de discussão da história: afinal, quem foi Tiradentes? Qual o papel do cangaço na construção política do Nordeste? Quais as bases ideológicas que tornaram o Brasil uma República? Esses e outros pontos que simplesmente são “depositados” nos indivíduos — como outrora referia Freire (2011), ao tratar da educação bancária — precisam ser objetos de discussão, a fim de que todas as possibilidades históricas sejam esgotadas pelos estudantes por meio das opções que lhe são apresentadas pelos livros didáticos.

Reforçando esse pensamento, reportamo-nos a Rösen (2011) quando este explana que o conhecimento histórico desempenha um papel importante na constituição mental do sujeito em seu processo de aprendizagem, a partir do qual fatos, ações e concepções sobre o passado passam a interagir no seu modo de pensar, tonando-se um assunto de conhecimento consciente.

Schimidt (2009) complementa, ao tratar da aprendizagem histórica, que a mesma requer um processo de internalização de conhecimentos, isto é, de conteúdos históricos capazes de viabilizar processos de subjetivação por parte dos sujeitos, com vistas a ações transformadoras da realidade, ou seja, viabilizadores da formação da consciência histórica.

Para Cainelli e Barca (2018, p. 4):

O entendimento das relações que alunos e professores estabelecem com os conceitos e as categorias históricas tem sido alvo de várias pesquisas na área de educação histórica. Esses estudos visam compreender as ideias de crianças e jovens na perspectiva de que é possível a construção de ideias históricas gradualmente mais sofisticadas pelos alunos, no que diz respeito à natureza do conhecimento histórico (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 4).

E, acerca desse assunto, afirma Cortella (2011, p. 102) que:

Em outras palavras os educadores precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico, afinal de contas a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização.

Isso ajuda na compreensão de que um paradidático no Ensino de História não é por si só objeto de promoção de conhecimento, pois alguns cuidados são necessários para construção de um conhecimento histórico que desenvolva a criticidade frente ao contexto macrossocial em que o estudante está inserido. Percebe-se, a partir desse pressuposto, que não basta apenas a leitura de um livro por si mesmo, seja ele didático ou paradidático, mas uma leitura de mundo que permita a compreensão de determinadas estruturas no passado e que construíram o que é possível perceber no tempo presente.

Nadai (2000) ressalta que, ao ser induzido a desvalorizar o seu passado, o aluno tenderá a subestimar também o seu papel na manutenção e/ou transformação do presente, o que conduz ao fatalismo, ao sentimento de impotência para a transformação do mundo e à aceitação das elites na direção da sociedade. A autora continua: Se os livros pintam esse quadro do passado, por que o presente será diferente?

Essas indagações podem ser respondidas, ou não, se o uso do paradidático no Ensino de História encontrar responsabilidade e imparcialidade na relação ensino-aprendizagem, pois o paradidático é um instrumento na mão do professor, o qual poderá promover um debate genuíno, a fim de que o entendimento histórico e a contemplação do presente sejam a mais genuína e efetiva possível, pois, conforme elucidado por Thomson (2011b), a literatura trazida pelo paradidático “proporciona o alcance a realidades distintas, o contato com o outro, em contextos sociais diversos e por meio de narrativas que estimulam a empatia”. Essas discussões são, portanto, de fundamental importância e significado no contexto escolar, além de integrarem o campo do conhecimento histórico.

Com essas reflexões, passamos a tratar, no subtópico que segue, de modo mais específico sobre o uso do paradidático na EJA como uma alternativa para o ensino de história local.

4.2 OS PARADIDÁTICOS NA EJA: ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL EM JABOATÃO DOS GUARARAPES

Uma estratégia para o ensino de história local na Educação de Jovens e Adultos é possível por meio do recurso de paradidáticos¹⁸. Diferente de outras modalidades de ensino, a EJA caracteriza-se por ter como público-alvo estudantes que têm muita experiência de vida em contraste com pouco conhecimento didático- pedagógico.

Os estudantes da EJA são, em sua maioria, levados precocemente ao mercado de trabalho, o que, por consequência, se reflete na fragilidade de sua formação escolar. Essa particularidade (que se configura no retrato de quem participa da Educação de Jovens e Adultos) mostra-se preocupante quando esses mesmos adultos se distanciaram do contexto de aprendizagem; no entanto, apesar disso, suas experiências de vida solidificam um aprendizado que ultrapassa a sala de aula e também os livros didáticos.

Souza (2007) chama a atenção para o fato de que, para os intelectuais, professores ou assessores de movimentos sociais populares, os processos de reconhecimento implicam na capacidade de identificar e respeitar o que os populares sabem, ou seja, o seu conhecimento; mas que, ao mesmo tempo, é preciso ter a competência de, a partir desse saber e do saber científico do qual devem ser portadores, ajudar esse público a construir um novo saber (realizar a reconhecimento e a reinvenção).

No caso da EJA, é preciso que a relação ensino-aprendizagem se dê de forma cooperativa, que considere e respeite as vivências e realidades de seus alunos, que leve em conta o conhecimento prévio trazido por estes, pois, segundo Vygotsky (1991), as dificuldades de aprendizagem relacionam-se com a forma como

¹⁸ O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – foi instituído em 1997 e tem como objetivo principal democratizar o acesso a obras de literatura infanto-juvenil, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. O Programa é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC. Para o segmento EJA, obedecendo ao que foi previsto no edital do PNBE 2014, deveriam ser selecionadas obras de cada um dos três agrupamentos seguintes: 1. Textos em verso – poema, cordel, provérbios, ditos populares; 2. Textos em prosa – romance, novela, conto, crônica, teatro, biografia, diário, relato de experiência, texto de tradição popular; 3. Livros de imagem e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público de EJA (ensino fundamental e médio). (PNBE, 2014, p. 13). Entretanto, destacamos que na Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga não identificamos no acervo a disponibilidade de HQ's.

o ensino é produzido, tendo em vista que a construção do conhecimento é um processo que ocorre no plano das interações sociais. Assim, a aprendizagem precisa acontecer a partir de interações ocorridas entre alunos e professores, para que o conhecimento construído e compartilhado seja significativo, pois se dá de maneira dialógica. Além disso, conforme explicado por Freire (2011), é preciso lembrar que a prática educativa que desconsidera esses saberes age de forma autoritária e rompe com a relação dialógica que deve estar alicerçada.

Logo, esse princípio se forma a partir das releituras de vida que preconizam uma visão mais aberta dos saberes, os quais vão além das salas de aula e, por isso mesmo, ajudam a construir novas formas de saberes, tendo por base as experiências de vida dos estudantes da EJA.

No que diz respeito à utilização dos paradidáticos — entendendo sua função reflexiva e, por isso mesmo, promotora de debates —, há que se identificar o seu uso específico de forma a auxiliar na construção do pensamento daqueles que já experienciaram a vida além do didático.

Sobre essa questão, Strelhow (2010) traz a seguinte reflexão sobre o ensino da EJA:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Até uns anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever. O professor que se propõe a trabalhar com adultos deve refletir criticamente sobre sua prática, tendo também uma visão ampla sobre a sala de aula, sobre a escola em que vai trabalhar. Tem que ampliar suas reflexões sobre o ensinar, pensando sobre sua prática como um todo. Ele precisa resgatar junto aos alunos suas histórias de vida, tendo conhecimento de que há uma espécie de saber das ruas, pouco valorizado no mundo letrado e escolar. Frequentemente o próprio aluno busca na escola um lugar para satisfazer suas necessidades particulares, para integrar-se à sociedade letrada, da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita (STRELHOW, 2010, p. 49-50).

E a Educação de Jovens e Adultos na Escola Luiz Lua Gonzaga, no bairro de Cajueiro Seco, município de Jaboatão dos Guararapes, não é diferente. A relação com o sentimento de pertencimento é afetada já na maneira como se dá o conhecimento sobre o próprio contexto. Esse sentimento, ou a falta do mesmo, é reforçado pelo pouco envolvimento com a escola e, por conseguinte, com o aprendizado construído em sala de aula. Essa realidade torna-se ainda mais

perceptível pelo alto índice de transferência identificado nessa modalidade de ensino.

Ao tratar de questões que implicam no bom desenvolvimento da modalidade da EJA, Friedrich et al. (2010, p. 406) refletem que:

Com um público específico que traz consigo sequelas de experiências frustradas ao longo da vida, o adulto chega à EJA com uma bagagem cultural diversificada, habilidades inúmeras, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o seu mundo. Muitos se encontram humilhados pela condição de excluídos da escola por diferentes razões: necessidade de trabalho, reprovações sucessivas, por não se terem adaptado às normas da escola, por não terem conseguido aprender o que necessitam com urgência aprender o necessário para sobreviver neste mundo científico e tecnológico em que vivem. Chegam e encontram a mesma escola que os excluiu há anos com propostas pedagógicas que não contemplam as suas expectativas e escolas com regras específicas e generalizadas. Este, além de outros aspectos leva ao alto índice de evasão observada nos programas de EJA na atualidade. Esse fracasso pode ser explicado, principalmente, por problemas de concepção epistemológica e pedagógica entre o concebido pelas propostas oficiais e o vivido por esta comunidade no âmbito escolar.

Assim, quando se verificam os diversos fatores que fragilizam a Educação de Jovens e Adultos e, por isso mesmo, suscitam pouco envolvimento dos estudantes com a sua própria escolarização, vê-se que um destes se encontra atrelado à metodologia de ensino. Sobre o assunto, Cainelli e Barca (2018) argumentam que é possível, a partir do desenvolvimento das estruturas de pensamento sobre o mundo e sob uma perspectiva histórica, possibilitar aos alunos, desde as séries iniciais, uma formação histórica que foge da simples preocupação conteudista dos currículos.

Esse pensar historicamente está intimamente relacionado à complexidade da temporalidade histórica, e, com base nesse pensamento, podemos colocar que a ação dos paradidáticos tem mais eficácia no ensino da EJA quando existe uma correlação com suas experiências de vida. Nesse sentido, é possível verificar que em sua proposta curricular, o município do Jaboaão dos Guararapes, ao tratar de um currículo por competência, defende um currículo que “valoriza a experiência dos sujeitos em situações de aprendizagem significativa, que vai além do sentido cognitivista, ampliando as relações estabelecidas entre o conhecimento escolar e o cotidiano” (SEDUC - JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2011, p. 20).

Entretanto, observa-se que, no que diz respeito à EJA, não existe no

município uma proposta curricular específica para o mesmo, e não é difícil verificar que essa é uma falta amplamente visível no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, a qual age contra a eficácia do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Sobre o assunto, Pacheco et al. (2013, p. 7), ao tratarem da metodologia de ensino na EJA, refletem que:

É realmente estarrecedor poder comprovar que, em pleno século XXI, não exista um método pronto para a EJA. Brandão (2006) esclarece isso através do método Paulo Freire. Apesar de parecer contraditório, o termo “método Paulo Freire”, na verdade, ensina que o professor desenvolve um método a partir da turma e do meio em que ela está inserida, ou seja, esse método vem contra as cartilhas previamente elaboradas com lições infantilizadas, as quais, em nenhum momento, levam em consideração as experiências vividas por jovens e adultos, visto que estes já chegaram à escola com uma bagagem de conhecimentos adquiridos no decorrer de sua vida, que, conforme Freire, citado por Brandão (2006), de maneira nenhuma pode ser desconsiderada ou ignorada.

Os autores corroboram com a metodologia freireana que prima pela palavra dialógica, a qual contempla o indivíduo em seu contexto de vida, na sua relação com o trabalho e com o mundo que o cerca de uma maneira holística, sendo essa uma preocupação presente na *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Jaboação dos Guararapes*, que tem como fundamento uma concepção de educação que permita o estabelecimento de,

[...] uma relação dialógica, que visa a construir finalidades educacionais pela socialização de suas convicções políticas, pelo compartilhar das tradições culturais e pela expressão de suas múltiplas formas de sentir, pensar e agir no mundo, contribuindo, assim, com a formação de um espaço educativo no qual se respeite o direito de falar, opinar, ser solidário e participativo (SEDUC - JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2011, p. 05).

E o Plano Municipal de Educação do Município de Jaboação dos Guararapes (Lei nº 1203/2015), ao tratar acerca da EJA, reconhece que, até pouco tempo, essa modalidade de ensino era colocada como tendo apenas função compensatória e limitada a uma oferta de educação com vistas a compensar a negação de acesso à leitura e à escrita daqueles estudantes que não puderam fazê-lo na idade considerada obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (PREFEITURA DE JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2015).

Todavia, essa realidade se modificou a partir das exigências colocadas para a

educação no novo milênio e dos instrumentos legais que regem essa modalidade de ensino que ampliaram os propósitos educacionais voltados para esse público, e o foco das ações educativas passaram a se deslocar para a dinamização dos processos de aprendizagem, a adequação dos currículos escolares e o respeito às diferenças e singularidades do público que compõem a EJA, adequando o seu currículo às demandas deste público (PREFEITURA DE JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2015).

Pois, conforme debatido em outros momentos de nosso estudo, qualquer método de ensino que se mostre distanciado do saber de um estudante da EJA desenvolverá uma insatisfação acerca do aprendizado, pois não manterá relação nenhuma com aquilo que lhe é palpável, aquilo que para o mesmo faça sentido. Contudo, no caso de Jaboatão dos Guararapes, em nossa experiência de sala de aula como professor da disciplina de História da EJA, não podemos deixar de observar a relação distanciada existente entre o livro didático utilizado pelos professores de História da EJA neste município e o cotidiano dos educandos, onde se verificam referências superficiais da região Nordeste, como se a história do país fosse construída predominantemente pelo Sul e Sudeste do Brasil, conforme se observa nas figuras 3 a 5.

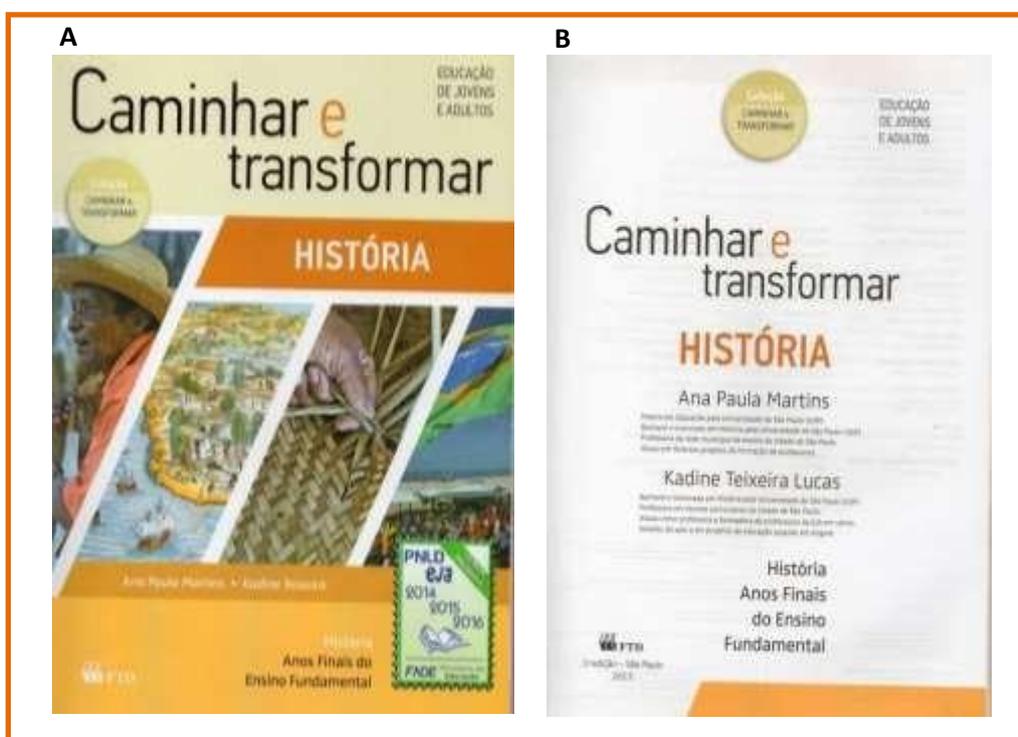


Figura 3 – Capa (A) e contracapa (B) do livro didático de História da EJA de Jaboatão dos Guararapes-PE

MÃOS À OBRA*Você é o historiador***O projeto**

Produzir um texto sobre as mudanças na relação das pessoas com o rio Tietê, em São Paulo, a partir da observação de fotos de diversos momentos históricos.

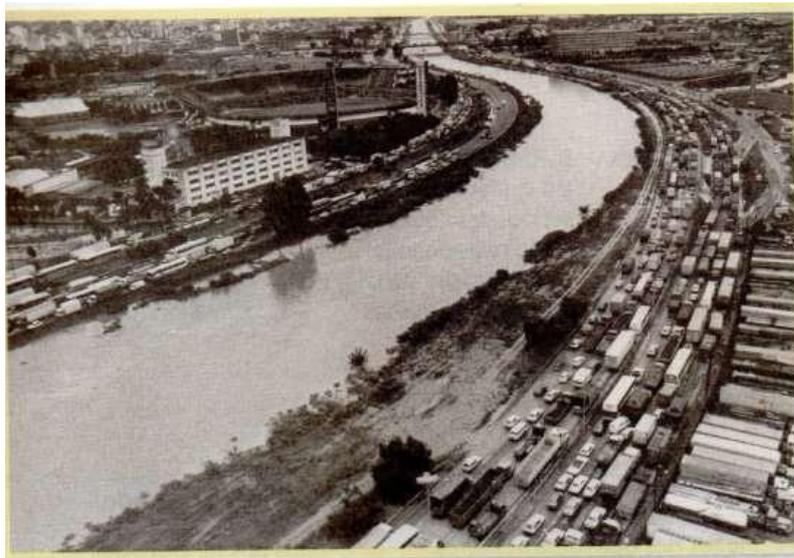


Cartão-postal com a imagem de clube de regatas à beira do rio Tietê, 1905, São Paulo (SP).



Rio Tietê na década de 1950, São Paulo (SP).

Figura 4 – Página do livro didático de História da EJA de Jaboatão dos Guararapes-PE, reportando uma realidade da cidade de São Paulo-SP (A)



Vista aérea do rio Tietê, em São Paulo (SP), durante uma enchente, em 1987.

- Retorne à página 85 e observe uma fotografia do Rio Tietê em 2006.
- Para ajudar na sua reflexão, analise a tabela abaixo com o crescimento populacional na cidade de São Paulo.

População na cidade de São Paulo (1900-2010)	
Ano	População
1900	239.820
1940	1.326.261
1960	3.781.446
2010	11.253.503

Fonte: História demográfica do município de São Paulo. Extraído de: <http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/tabelas/pop_brasil.php>. Acesso em: 3 jan. 2013.

Etapas

- 1 Verifique a população da cidade em cada um dos anos apresentados e compare com a data das fotos.
- 2 Observe atentamente cada uma das imagens, percebendo as mudanças na paisagem.
- 3 Registre em seu caderno as principais mudanças observadas em cada uma das fotos.
- 4 Procure relacionar o número de habitantes com as mudanças na paisagem. Registre novamente suas observações no caderno.
- 5 Com base nas suas anotações, escreva um texto sobre as transformações sofridas pelo rio Tietê ao longo do tempo.

Figura 5 – Página do livro didático de História da EJA de Jaboatão dos Guararapes-PE, reportando realidade da cidade de São Paulo-SP (B)

Essa é a realidade vivenciada pelos alunos da EJA em Jaboatão dos Guararapes, na qual o próprio livro didático, ao solicitar que o aluno se coloque na posição de historiador, reporta-se a uma realidade que não corresponde à sua, como se pode observar nas figuras 2 e 3. Assim, afirmamos a necessidade de um instrumento que traga a esse aluno elementos que compõem a sua realidade. Nesse sentido, o paradidático surge como uma alternativa para suprir essa lacuna.

Neste momento, nos reportamos para o citado nos *Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco — Parâmetros da Sala de Aula*, da disciplina de História do Ensino Fundamental, quando este coloca que:

O livro é um suporte, uma fonte das fontes de saberes que contém as marcas de seu tempo. Mas, é apenas uma das fontes de saberes históricos. Logo, não deve ser considerado como “a única fonte”, ou “a mais verdadeira”, ou “a melhor”, nem tampouco “a pior” (PERNAMBUCO, 2013, p. 18).

Nesse documento é colocado ainda que em sua utilização o professor poderá ampliar, complementar, criticar e diversificar, pois, em sua posição de mediador de saberes, sujeitos e práticas, ele precisa estabelecer uma relação dialógica, crítica e nunca uma submissão ao livro de História. Desta forma, como toda fonte, os conteúdos trazidos pelo livro precisam ser questionados, problematizados e amplamente explorados pelos alunos.

Além disso, existe um universo diversificado de fontes, linguagens e registros históricos que podem ser utilizados em sala de aula por professores e alunos, tais como: “documentos de época; mapas; dados estatísticos; notícias de jornal, de revistas e internet; canções; poemas; filmes, narrativas ficcionais; imagens; obras de arte e outras”, de forma que “o livro pode facilitar as articulações das experiências vividas por estudantes e professores com os saberes históricos produzidos em diferentes espaços” (PERNAMBUCO, 2013, p. 18).

O paradidático no ensino de história local, logo, pode contribuir para construção do conhecimento histórico escolar dos estudantes da EJA, pois abrem a possibilidade de desenvolvimento do senso crítico, além de aproximar-se com mais efetividade da realidade dos estudantes. Pela subjetivação que é inerente ao paradidático em contraposição à objetividade estanque dos livros didáticos, seria a possibilidade de desvendamento daquilo que é proposto pela História formal, trazendo a esta proximidade com a realidade dos estudantes da modalidade de

ensino do EJA. O livro didático para despertar o interesse do estudante quanto ao seu contexto precisa encontrar relação com o mesmo, conforme elucidado por Pedroso (2018, p. 33):

a maioria desses livros não condiz com a realidade dos alunos e, principalmente, com a realidade da região onde eles estão sendo desenvolvidos, inclusive, muito menos da realidade dos alunos da EJA. Uma das possíveis soluções seria incluir um pouco de cada realidade local nas aulas, de modo que o aluno pudesse interagir com a comunidade em que vive.

Cortella (2011) defende que o saber pressupõe uma intencionalidade, ou seja, não há busca de saber sem finalidade. Dessa forma, o método será sempre a ferramenta para a execução dessa intencionalidade. Como ferramenta, o método é uma escolha, e como escolha nunca poderá ser neutra.

Essa reflexão cuida da maneira como deve se direcionar o Ensino de História na EJA, respeitando como o aluno apreende o que lhe é ensinado; como ele compreende os meandros que formam a sua própria história. Laguna (apud THOMSON, 2016a, p. 35), ao refletir sobre a literatura como paradidático na EJA, afirma que:

Dessa maneira, entendemos que muito mais do que uma função pedagógica de compreensão “conteudista” as obras literárias constituem, para os jovens, uma possibilidade para a formação do pensamento crítico e da interpretação da realidade em que vivem. Ao se inspirarem elementos do real e apresentar uma característica dita social, evocando ideias e valores próximos aos leitores, a literatura possibilita o desenvolvimento da capacidade de compreensão do mundo.

Não podemos esquecer, conforme elucidado por Lee (2006), que, ao ter contato com a literatura¹⁹, os alunos precisam articular aquilo que estão lendo, que neste caso corresponde ao conteúdo histórico, de modo satisfatório para a sua orientação temporal e desenvolvimento de seu senso crítico, e não como um bloco de informações e conteúdos que não têm nenhuma conexão com a sua realidade.

Esse pensamento promove uma mudança sobre a aplicação de uma ferramenta que traga muito mais possibilidades de aprendizagem para os estudantes, e o paradidático se mostra como ferramenta que auxilia na reflexão, já que põe os estudantes em uma atmosfera em contato com uma literatura que retrata

¹⁹ Literatura, no caso, refere-se ao tipo de texto comumente apresentado no paradidático em seu propósito de subjetivar a narrativa histórica.

a sua realidade. Esse talvez seja o estímulo necessário para que aflore um sentimento de identificação e pertencimento com a localidade em que estão inseridos, com a escola e, por que não dizer, com o aprendizado de uma maneira geral. O uso do paradidático pode mostrar-se eficaz por contemplar essas características em sua estrutura, o que, com certeza, auxilia metodologicamente na construção do aprendizado.

4.2.1 A construção do paradidático como ferramenta para a educação popular numa cidade educadora

A relação ensino-aprendizagem precisa antes de tudo contemplar o contexto em que vai se efetivar. Isso implica na observação acurada de um educador, a fim de não agir à revelia do contexto, nem, por consequência, justapor uma ação que redunde no fracasso da aprendizagem. Essa observação é significativa, pois ajuda no desenvolvimento dos mecanismos a serem postos em marcha em sala de aula. Dentro do processo de ensino, se torna significativa não só a metodologia a ser escolhida e utilizada pelo professor, mas qual o instrumento, a ferramenta que subsidiará essa metodologia na relação ensino-aprendizagem.

Refletindo sobre o assunto, Kenski (2012, p. 19) esclarece que:

A escola representa na sociedade moderna o espaço de formação, não apenas das gerações jovens, mas de todas as pessoas. Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a garantia de formação que lhes possibilite o domínio de conhecimentos e melhor qualidade de vida. Essa educação escolar, no entanto, aliada ao poder governamental, detém para si o poder de definir e organizar os conteúdos que considera socialmente válidos para que as pessoas possam exercer determinadas profissões ou alcançar maior aprofundamento em determinada área do saber. Assim, a definição dos currículos dos cursos, em todos os níveis e modalidades de ensino é uma forma de poder em relação à informação e aos conhecimentos válidos para que uma pessoa possa exercer função ativa na sociedade. Por sua vez, na ação do professor na sala de aula e no uso que ele faz dos suportes tecnológicos que se encontram à sua disposição, são novamente definidas as relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem pelos alunos.

No contexto escolar, o uso de um paradidático aparece como importante ferramenta, mais ainda se este paradidático tem como pressuposto o próprio

contexto escolar. Se o paradidático em si traz abertura às reflexões diversas, é possível refletir o quanto essa ponderação se tornará mais profunda tomando o contexto como ponto de partida a ser estudado. É nessa perspectiva que a proposta curricular de Jaboatão dos Guararapes, ao tratar da modalidade de ensino EJA, reflete que é preciso situar essa mesma proposta reiterando aspectos fundamentais como a dimensão humanizadora da educação e a realidade local (SEDUC – JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2011, p. 26).

O sentimento de pertencimento é aquilo que mais é percebido como ausente no âmbito escolar na EJA, e essa situação também é percebida junto aos alunos dessa modalidade de ensino na Escola Luiz Lua Gonzaga. Esse pressuposto culminou na criação de um material com o fim de auxiliar os alunos para a reflexão- ação, no afã de perceberem-se nesse pertencimento.

Nesse aspecto, ao tratar do professor da EJA, Santana (2012, p. 6) traz a seguinte contribuição:

Conforme a atual conjuntura social, o professor que trabalha no contexto da EJA precisa conhecer a realidade destes educandos desde o seu processo de formação inicial. Isso significa que o professor que atua na modalidade de ensino Educação de Jovens necessita de um preparo adequado, ou seja, este profissional deve ser orientado a adotar uma metodologia de ensino própria para a realidade de seu alunado. Os livros didáticos devem contemplar a realidade local e não o cenário de outras comunidades e grupos sociais.

Partindo da reflexão trazida pela autora, a construção de um paradidático que contemple a história local do município de Jaboatão dos Guararapes e todos os atores que contribuíram para a formação desse município implicará também em uma relação mais profunda, uma busca maior por parte dos alunos da EJA da escola em estudo, fazendo com que os mesmos saiam do lugar comum e passem a enxergar com outros olhos o contexto em que estão inseridos e a possibilidade de mudança que podem produzir sobre suas vidas, bem como na conjuntura sociocultural do município em que vivem.

Tal premissa corrobora com a proposta de ensino de Jaboatão dos Guararapes, quando esta trata do Ensino de História, uma vez que “[...] as propostas pedagógicas neste âmbito de ensino têm compromisso com as práticas historiográficas, no sentido da produção do conhecimento histórico com as devidas especificidades e particularidades” (SEDUC – JABOATÃO DOS GUARARAPES,

2011, p. 100).

Sobre o assunto se faz pertinente a observação feita por Cerri (2011), ao esclarecer que não compete ao saber disciplinar do professor de História na escola formar a consciência histórica nos alunos — eles já chegam com suas consciências formadas em seus traços fundamentais —, mas possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles.

Corroborando com essa reflexão, Cainelli e Barca (2018, p. 2) chamam a atenção que:

Nosso trabalho se fundamenta na ideia de que, para a constituição de aprendizagens históricas, é importante que os alunos sejam capazes de compreender as diversidades históricas do passado humano reconstituído pela historiografia. Isso implica na capacidade de produzir conhecimentos a partir da consciência de que o entendimento sobre o passado é realizado com base na evidência histórica. Esta investigação tem como suporte teórico e metodológico os pressupostos da investigação em educação histórica, no sentido de que a forma como os indivíduos mobilizam os conhecimentos históricos e constroem a sua consciência histórica conferem sentido à história e a eles próprios.

Refletem, ainda, que é preciso haver relação entre o aluno e o que ele aprende e apreende da história, o que segundo Freitas Neto (2015) mostra a necessidade de haver uma articulação entre os conteúdos históricos e a história vivida pelo aluno. Logo, o paradidático voltado aos estudantes da EJA precisa, antes de tudo, contemplar sua singularidade, pois essa aprendizagem diferencia-se das demais modalidades de ensino, não só pela lógica de sua conjuntura ou pela especificidade do seu currículo, mas por existir na EJA a necessidade de uma ferramenta que contemple de maneira específica o que é inerente à Educação de Jovens e Adultos, em específico, o contexto em que essa modalidade está inserida.

É nesse sentido que, ao direcionar o olhar para o município de Jabotão dos Guararapes, bairro de Cajueiro Seco, e para o espaço da Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga, na modalidade do EJA, percebemos a urgência em construir um material paradidático que contemplasse a história do município e que, com isso, auxilie o aprendizado dos alunos acerca do município em questão. Assim, acreditamos que um paradidático que possua em seu conteúdo a história local em quadrinhos poderá dinamizar o aprendizado desses alunos e permitir o evidenciado por Bittencourt (2008), ao afirmar que o cotidiano do aluno deve ser utilizado como objeto de estudo

escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas pelos homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é repleta e permeada pela alienação.

É nesse contexto que urge um aprendizado que faça sentido e que possa encontrar em um material paradidático a possibilidade de construção desse aprendizado. Um instrumento que se relacione com o que é de conhecimento próprio dos estudantes, que transforme seu cotidiano em literatura, em narrativas gráficas e assim haja o pertencimento esperado sobre seu espaço, seu cotidiano, sobre a própria história do aluno.

Com base nesse pensamento, surge a nossa proposta de utilização de um livro paradidático que utilize o formato de história em quadrinhos para o ensino-aprendizagem da história local na modalidade da EJA em Jaboatão dos Guararapes. Com a finalidade de continuar subsidiando nossa proposta, passamos a estudar, no item que segue, o papel dos quadrinhos na relação de ensino-aprendizagem da disciplina de História na EJA.

4.3 OS QUADRINHOS NO PARADIDÁTICO DE HISTÓRIA LOCAL NA EJA

Apesar de ser uma importante ferramenta no trato pedagógico, que possui uma capacidade ímpar de comunicação e, de forma prazerosa, pode conduzir o diálogo didático, os quadrinhos ainda são pouco empregados como recursos didáticos no ensino de história local para a Educação de Jovens e Adultos²⁰.

²⁰ Um tema que veio à tona na banca de defesa dessa dissertação foi o pouco acesso às Histórias em Quadrinhos pelo público alvo do ensino/aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos no estado. Tendo em vista que em nossa região temos maior circulação da Literatura de Cordel, a banca nos perguntou sobre a produção local de HQ's em Pernambuco. Convém ressaltar que a pouca circulação das HQ's pode ser compreendida mais como falta de interesse das Editoras Locais pela publicação desse gênero do que por falta de produção local. Entretanto, atualmente, a Companhia Editora de Pernambuco criou uma linha editorial para HQ's locais: "Não é de hoje que Pernambuco abriga uma legião de quadrinistas e fãs de histórias em quadrinhos, o Estado já carrega uma tradição na nona arte e é referência nesse tipo de literatura. Acompanhando o crescimento da produção local no setor e abrindo espaço para os autores lançarem suas obras, a Companhia Editora de Pernambuco lança novo selo, o Cepe HQ, e torna-se a primeira editora pernambucana especializada em quadrinhos. (...) De acordo com o diretor de produção e edição da Cepe, Ricardo Melo, Pernambuco está diante de um verdadeiro polo de produção de quadrinhos. "Este é um campo editorial grande, que tem se intensificado e o catálogo da Cepe, que é muito abrangente em termos de gênero, decidiu investir nesse segmento para atender a uma demanda ampla. Temos dado apoio a muitos projetos em HQ, agora resolvemos bancar e fazer com que essa produção ganhe espaço nacional", salienta." In <https://www.cepe.com.br/noticias/valorizacao-dos-quadrinhos-no-lancamento-do-selo-cepe-hq> Acessado em 25 de junho de 2020, às 13h38

Segundo pesquisadores, o fato de, até a virada do século, as histórias em quadrinhos serem vistas como “leitura de lazer” e, dessa forma, superficiais e distanciadas da realidade dos alunos, contribuiu para que o seu uso em sala de aula parecesse inviável (TAVARES, 2011). Em reforço a esse pensamento, Vilela (2012) ressalta que, nas décadas de 1940 a 1960, a simples leitura de HQs era alvo de fortes preconceitos por parte dos educadores, pois a mesma era colocada como responsável pelo aumento da delinquência juvenil e pelo afastamento e baixo rendimento escolar dos alunos.

Neste sentido, pesquisa realizada por Rama e Vergueiro (apud PAIVA, 2017, p. 28) explica que:

Grande parte do sentimento e pensamento negativo relacionado às histórias em quadrinhos se deve ao período pós Segunda Grande Guerra e início da Guerra Fria, onde a “caça às bruxas” dos gibis teve como seu principal rival o psiquiatra alemão (que vivia nos Estados Unidos) Dr. Fredric Wertham, que em seu principal livro chamado *Sedução Inocente* (*Seduction of the Innocent*, 1954), defendia entre outras ideias, que as leituras dos gibis de Batman e Robin poderiam levar os jovens à homossexualidade e o contato prolongado com histórias do Super Homem, poderia fazer com que uma criança, acreditando poder voar, se jogasse pela janela de um prédio.

Esse entendimento ultrapassou séculos, mas aos poucos sua visão foi sendo deixada de lado. Na atualidade, a utilização das HQs em sala de aula vem cada vez menos sendo objeto de resistência, embora seu uso como ferramenta didática ainda seja marcado pelo entendimento de que as HQs sejam uma “literatura menor”, cuja utilização é permeada de receio por parte dos docentes em trabalhá-las em aulas e/ou pelo despreparo dos mesmos para fazê-lo (TAVARES, 2010 p. 10).

Logo, é preciso o entendimento do valor epistemológico e empírico desse recurso, pois, conforme explicitado por Cortella (2011), todo educador possui uma interpretação sobre o conhecimento: o que é, de onde vem e como chegar até ele. E essa interpretação nem sempre é consciente e reflexiva, uma vez que, no mais das vezes, é adotada sem uma percepção muito clara de suas fontes e consequências.

Na sala de aula, faz-se necessário que o professor repense as estruturas dos quadrinhos antes mesmo de perceber se o seu conteúdo pode ser direcionado para esta ou aquela disciplina. Trata-se de fazer uma releitura estrutural, onde as onomatopeias, os balões, as figuras cinéticas, os planos de visão em colaboração com a colorização e os personagens vão desenvolver o olhar sobre a história

propriamente dita. A história em quadrinhos é uma forma narrativa, que une duas linguagens, uma não verbal e outra verbal, e possui grande potencial criativo (NEVES, 2012, p. 11).

Por meio desse primeiro ponto, que é delineado predominantemente pelo corpo da HQ, é possível desenvolver os demais passos sobre a mesma. Rama e Vergueiro (2004) vão dizer que a “alfabetização” na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes, e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização. Essa reflexão corrobora com a afirmação de Paiva (2017), ao apontar as diversas possibilidades de comunicação contidas na HQ, devido à sua capacidade de abarcar um alto nível de informações e um enorme número de temas (divertidos e/ou sérios).

McCloud (2005) reflete que o primeiro passo para se conhecer as possibilidades de uso dos quadrinhos é limpar a mente de todas as noções pré-concebidas sobre os mesmos. Adquirir o conhecimento necessário para utilizar-se das histórias em quadrinhos, no contexto escolar, significa sair do lugar comum, onde as HQs são identificadas apenas como uma obra literária para crianças, e revisita-la no sentido de apropriar-se das mesmas em suas múltiplas possibilidades pedagógicas. Isso corrobora com a fala de Cerri (2011), ao dizer que não basta apenas conhecer letras, sílabas e palavras para ter letramento em relação aos códigos linguísticos.

Sobre o assunto, Neves (2012, p. 10) reflete que:

A utilização de histórias em quadrinhos como recurso didático na sala de aula pode ser uma ferramenta fundamental, uma vez que a mesma apresenta uma combinação de comunicação visual e verbal. Podendo ser uma metodologia para os constantes desafios de desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes, no intuito de sair da tendência tradicional.

Por sua vez, essa reflexão é complementada por Presser, Braviano e Gonçalves (2014, p. 10), quando afirmam que:

Existe um interesse latente a respeito do uso de histórias em quadrinhos como ferramenta para o ensino/aprendizagem, perceptível em estudos diversos presentes em variados bancos de dados acadêmicos. Porém, este interesse se mostra quase que em sua totalidade voltado para um público infantil, nos ensinamentos fundamental e médio.

Uma desmistificação sobre essa prática mostra-se como mais um passo para o alcance do uso didático das histórias em quadrinhos, pois as mesmas têm sido cada vez mais tema de debates acadêmicos nos últimos tempos, justamente para problematizar aquilo que durante um tempo foi limitado (preconcebido e/ou silenciado) pelos estudiosos.

Vilela (2012) afirma que cada vez mais educadores e pesquisadores reconhecem o potencial das HQs como ferramenta de ensino capaz de tornar a aprendizagem mais dinâmica e atrativa. Apesar disso, ressaltam Presser, Braviano e Gonçalves (2014) que a utilização da linguagem única oferecida pelos quadrinhos ainda carece de estudos mais diversificados e aprofundados, especialmente no Brasil. Essa utilização ainda é novidade para a academia, como se pode perceber a partir dos poucos e recentes estudos encontrados por sua pesquisa.

Neste sentido, Fronza (2007, p.17), ao corroborar com McCloud (2006), vai dizer que:

[...] as histórias em quadrinhos inscrevem-se entre os artefatos que podem ser uma porta de entrada para a compreensão do universo das práticas e conhecimentos dos alunos e dos professores no ambiente escolar. Isto porque a utilização de um instrumento relativamente distante dos materiais tradicionais em uso nas escolas pode causar um positivo estranhamento aos alunos. Esse estranhamento possibilita revelar alguns caminhos que os levem a um desenvolvimento das concepções em relação às práticas culturais no universo escolar, principalmente no que diz respeito à construção do conhecimento histórico.

Além das características supracitadas pelo autor, a possibilidade de produzir textos a partir de histórias em quadrinhos desprovidas de balões (“falas”) é de fundamental importância para o letramento. A análise de plano de fundo de uma HQ é um possível recurso para percepção de contextos, paisagens de uma maneira geral e, por conseguinte, para o aprendizado de geografia. A relação com os quadros, as possibilidades de leitura verbal e não verbal trazidas pela lógica da história podem levar o estudante à construção do conhecimento lógico-matemático. Rama e Vergueiro (2004, p. 22) afirmam que:

Existe um alto nível de informações nos quadrinhos. As revistas de histórias em quadrinhos versam sobre os mais diferentes temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área. Cada gênero, mesmo o mais comum (como o de super-heróis, por exemplo) ou cada história em quadrinhos oferece um variado leque de informações possíveis de serem discutidos em sala de aula, dependendo apenas

do interesse dos professores e dos alunos. Elas podem ser utilizadas tanto como reforço a pontos específicos do programa como para propiciar exemplo de aplicação dos conceitos teóricos desenvolvidos em sala de aula. Histórias de ficção científica, por exemplo, possibilitam as mais variadas informações no campo da física, tecnologia, engenharia, arquitetura, química etc. que são mais facilmente assimiláveis quando na história das histórias em quadrinhos. Mais ainda essas informações são absorvidas na própria linguagem dos estudantes, muitas vezes dispensando demoradas e tediosas explicações por parte dos professores.

Os autores chamam a atenção para as inúmeras possibilidades de uso da HQ no sentido de tornar mais apreciável o conteúdo proposto. De posse dessas informações, o professor (bem como o estudante) se apropriará da revista em quadrinho, não mais como um “gibi” que tem um fim em si mesmo, mas, por meio desse novo olhar, conceber os diversos pressupostos que podem surgir através daquela que era considerada uma simples história em quadrinhos. E, para que tal premissa seja de fato alcançada, é necessário que o (a) aluno (a) passe por momentos que instiguem o senso crítico-reflexivo acerca dos dados que lhes são apresentados, propiciados neste caso pelo uso das HQs em sala de aula. (TAVARES, 2010, p. 16).

Neves (2012) diz que a apropriação dessa linguagem pode ampliar o processo educativo e favorecer a construção e consolidação de muitos conhecimentos, devido à associação entre imagem e texto escrito, o que facilita a compreensão e articulação com temas do cotidiano. Isso se aplica ao entendimento do quadrinho como mais um elemento reflexivo, que, ao juntar imagem e texto, viabiliza uma compreensão mais efetiva daquilo a que se propõe enquanto história; não de forma estanque, mas como um instrumento didático que pode contribuir na visualização de determinado momento da história.

Segundo Cavalcante, Gomes e Tavares (2014), na sala de aula, as HQs podem ser utilizadas com diversas utilidades, tais como: a introdução de determinado assunto; para discussão de um dado tema; como texto reflexivo para um futuro debate, de forma que é possível ter um bom aproveitamento tanto dos recursos advindos desse gênero quanto das temáticas por ele abordadas. Assim, observa-se que não existem limites para seu uso em sala de aula, basta apenas que o professor seja criativo ao utilizá-lo, a fim de que possa atingir seus objetivos de ensino. Assim, essa percepção histórica dos quadrinhos como material didático advém do reconhecimento desse recurso não só como um mecanismo visual de

melhor assimilação, mas por perceber seu valor reflexivo nas diversas abordagens em que se encontra inserido o seu uso.

Deste modo,

Considerada um dos mais importantes meios de comunicação, não só pela sua linguagem informal, mas pela sua acessibilidade, as histórias em quadrinhos (HQ), superaram percalços históricos que a recriminaram no espaço pedagógico e demonstraram ser um instrumento de grande ajuda para educadores que as utilizam com o fim de fornecer informações objetivas e subjetivas, bem como desenvolver o senso crítico (JUNIOR; SILVA, 2010, p. 1).

Em todo esse tempo de desenvolvimento histórico na sociedade, as HQs permitiram uma visualização intrínseca das diversas transformações atravessadas pela sociedade, ao possibilitarem que sua estrutura demonstrasse um pouco (e de forma concomitante) o que foi lido (literalmente falando) pelas pessoas, no que diz respeito às mudanças comportamentais pelas quais a humanidade passava e tem passado, pois, de uma maneira óbvia, os quadrinhos foram absorvendo alterações culturais, políticas e até econômicas, que impactaram a sociedade. Até de uma forma metalinguística, é possível perceber traços da história, se um olhar minucioso for direcionado sobre os quadrinhos. Afinal, como afirma Simões (2014), quando lemos cada quadrinho ou *frame* em separado, percebemos que carrega em si essa completude do fragmento, permitindo-nos ler em cada imagem, separadamente, uma infinidade de histórias.

Assim, após essas reflexões, passamos a tratar de modo mais específico sobre a utilização da linguagem dos quadrinhos em um paradidático de Ensino de História.

4.3.1 O uso dos quadrinhos no ensino de História

As histórias em quadrinhos possuem, em sua estrutura, uma sequência de quadros que possibilita a ideia de tempo (NEVES, 2012, p. 11). Suas sequências de quadros demonstram como se deu o começo, o meio e o fim da história, e apresentam todo o desenrolar da trama, a fim de darem a entender como se configurou o resultado da narrativa. No entanto, em específico no Ensino de História, há que se levar em conta todo o potencial imbricado em suas nuances e que perpassa pela subjetividade como estratégia de construção da narrativa histórica (ao

incluir a perspectiva das personagens na narrativa gráfica).

Neste sentido, reflete Neves (2012, p. 17):

As HQs, em sala de aula, podem ser usadas para trabalhar diferentes disciplinas. Podem ser uma ferramenta que além possibilitar a interação entre as disciplinas, faz com que o aluno adquira um conhecimento utilizando materiais presentes no seu cotidiano e explorando formas de linguagem com reflexões mais críticas. O quadrinho pode ser usado no intuito de atender diferentes propostas se contribuem para formação de valores e o exercício da cidadania. Fazer releitura de cenas do cotidiano, transformar textos narrativos em quadrinhos, construir histórias e propostas de abordagem de temas de forma mais lúdica e divertida são apenas algumas das formas de se utilizar a HQ em contexto escolar.

No que se refere ao Ensino de História, a possibilidade de perceber a metalinguagem²¹ presente nos quadrinhos remete professor e estudante a uma projeção maior do que é percebido de maneira superficial. Um bom exemplo disso se encontra nos quadrinhos do Capitão América, cujo plano de fundo é a Segunda Guerra Mundial, onde a figura do Capitão se apresenta em um embate constante contra o Nazismo. Outro personagem marcante que configura a luta entre os bárbaros e os romanos é o personagem Asterix, o qual, na sua resistência, consegue manter incólume seu povo a despeito do poder romano.

De uma maneira mais objetiva, em Pindorama, criação do cartunista pernambucano Lailson, demonstra-se como se deu o período das grandes navegações, em específico no que se refere ao descobrimento do Brasil. Já as histórias de Conan, o Bárbaro, e de Tex podem servir de aporte para demonstrar, em sala de aula, as mudanças ocorridas com o passar do tempo, nos diversos espaços. Seja o espaço dos povos sumérios, seja o do velho oeste. Sendo assim, observa-se que quadrinhos antigos e recentes podem demonstrar como as mudanças ocorreram com o passar do tempo. Uma boa instrumentalização pode se encontrar na comparação de elementos que se encontravam presentes com um determinado personagem (em uma época) e como isso se alterou com o passar do tempo. A exemplo disso, é possível constatar as roupas dos personagens Tina e Rolo, da *Turma da Mônica* de Maurício de Souza. No início, os personagens vestiam-se como hippies da década de 1970. Com o tempo, sofreram alterações nas

²¹ "A metalinguagem, no sentido mais amplo, é a linguagem para descrever outra linguagem. Utilizando-se de recursos como: Alteração no sentido da leitura, interlocução entre personagem e espectador, materialização de códigos" (GUIMARAES, 2002, p.10-11).

suas roupas, a fim de atender as expectativas e a linguagem da juventude na atualidade.

Outro aspecto relevante para o Ensino de História pode ser percebido quando:

As HQs fornecem material para o trabalho com o conceito de tempo e suas variações, para fornecer informações textuais e visuais da vida social de comunidades do passado (HQs históricas), para estudos da época em que foram produzidas as revistas (gibis que registrem o momento social em que foram realizados) trabalho com referências históricas bibliográficas (VILELA apud PAIVA, 2017, p. 53).

Uma possibilidade de compreensão da história também está presente na visão politizada dos personagens Mafalda e Calvin, os quais sendo crianças, por meio de suas falas, demonstram protestos com viés adulto e politizado. Nesse aspecto, vale a pena ressaltar o que Cerri (2011) apresenta, ao comentar que a utilidade da história se dá pela consciência de como os acontecimentos narrados ganham sentido e de como o conhecimento destes ajuda na orientação do tempo, articulando decisão com experiência pessoal ou apreendida dos livros do passado e, por fim, com as expectativas individuais e coletivas.

Rama e Vergueiro (2004) vão salientar também o uso do *flashback* como recurso muito utilizado no cinema e também nas histórias em quadrinhos, para indicar os recuos no tempo. Esse recurso pode ser utilizado pelo professor como mecanismo de revisitação da história, promovendo assim a reflexão sobre tempos e espaços de escrita e leitura, gerando versões diferenciadas para o mesmo texto (KENSKI, 2012, p. 31).

Percebe-se, com isso, a efetiva abrangência quando se trata de ensinar História utilizando HQs em sala de aula. Claro que é necessário considerar outras linguagens que justaponham a revista em quadrinho (ou aquilo que é trazido por ela como conteúdo), afinal ela não subsidia todo o ensino histórico, mas se apresenta como um ponto de partida que precisa ser observado e até colocado num contexto de metadiscussão no trato da História — conteúdo e forma —, pois pode suscitar a criticidade e veracidade dos fatos ali presentes.

Vale a pena considerar que:

Para o bom aproveitamento dos recursos que a HQ oferece nas aulas é preciso que o professor seja criativo, explore as

interdisciplinaridades possíveis por meio deste tipo de representação. Por fim, na utilização da história em quadrinhos na sala de aula, depende do professor dominar sua linguagem, sua estrutura sequencial, fragmentada em cenas e a possibilidade de representação do imaginário, para que possam incorporar de forma positiva em seu processo didático, dinamizando suas aulas, ampliando a motivação de seus alunos e conseguindo melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem (NEVES, 2012, p. 25).

Esse deve ser o ponto de partida para o uso das HQs: a motivação para o aprendizado. Com as histórias em quadrinhos, é possível experienciar novas formas de perceber o aprendizado, além de concebê-lo de maneira prazerosa, observando suas nuances e potencialidades (claro, também suas limitações didáticas), mas conferindo-lhe a possibilidade de ser um instrumento pedagógico de grande inferência no âmbito escolar.

Ainda sobre a utilização dos quadrinhos nas aulas de história, elucidam Sobanski et al. (2010) que estes permitem a criação de metodologias para o trabalho do professor de História em sala de aula, sendo considerados fontes históricas²² relevantes ligadas ao âmbito da cultura juvenil.

Com essas explicações, passamos a tratar sobre os quadrinhos em um paradidático como instrumento pedagógico para EJA.

4.3.2 Os quadrinhos em um paradidático: instrumento pedagógico para a EJA

Quando se trata de perceber a estrutura de ensino que compõe a Educação de Jovens e Adultos, é possível perceber a dificuldade que existe nessa modalidade de ensino acerca do envolvimento com o aprendizado. Isso se dá, dentre os diversos fatores, porque os alunos não encontram motivação dentro do espaço- escola, muito menos na relação com os conteúdos abordados, que os ajudem a se envolver de forma efetiva e expressiva em seu processo formativo.

Logo, para uma abordagem que ressignifique a potencialidade de aprendizagem do estudante, bem como mecanismos pedagógicos que reforcem sua autoestima, qualquer instrumento didático que seja direcionado ao EJA precisa contemplar as nuances que configuram esta modalidade. O intuito deve ser

²² Sendo assim considerados por apresentarem uma “representação objetiva dos cenários, paisagens e vestimentas, o que denota uma rigorosa e criteriosa pesquisa histórica realizada pelos seus autores, a partir de vestígios arqueológicos e iconográficos, além de narrativas historiográficas” (SOBANSKI et al., 2010, p. 47).

promover uma retomada de vida não apenas na formação educacional do estudante, mas em sua inserção na sociedade como indivíduo que tem seu espaço e que interfere de maneira ativa neste mesmo espaço.

Neste ponto, é interessante fazer uma inferência, com base no pensamento de Freire (2011, p. 57), quando em sua obra *Pedagogia do Oprimido* reflete que:

A pedagogia do oprimido como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos: o primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; o segundo em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação.

Essa visão freireana corrobora com a reflexão de Souza (2007, p. 367) quando afirma que:

As diferentes áreas do conhecimento devem nos ajudar a entender a realidade individual e pessoal (social). Entender melhor a nossa realidade local, regional e nacional, entender melhor o mundo, para que, por meio da busca da satisfação das diferentes necessidades e de nossos desejos, sejamos capazes de transformar as situações menos humanas em situações mais humanas.

A premissa apresentada por esses dois autores demonstra a necessidade de uma pedagogia que contemple a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de promover uma mudança no que diz respeito à sua situação estigmatizada e, por que não dizer, reforçada negativamente frente à possibilidade de avanço do conhecimento e do processo de humanização, por conseguinte.

Sendo assim, a criação de um material que consiga atender às expectativas do público alvo dessa modalidade de ensino se mostra como uma alternativa neste processo de mudança e de apropriação de conhecimento. Embora os quadrinhos não sejam mais considerados como novas tecnologias, o seu uso se encaixa quando se trata de trazer mudanças na forma como organizarmos o ensino de conceitos históricos (Kenski, 2012).

Partindo desse pressuposto, a construção de um paradidático que contenha na sua estrutura as histórias em quadrinhos foi uma estratégia possível para que a aprendizagem acontecesse de uma maneira mais lúdica e, por isso mesmo, mais acessível. Essa diferença é muito importante, pois, ao invés de colocar textos diversos que não remetem àquilo que é possível ser apropriado pelo sujeito da

educação da EJA, o quadrinho facilita a abstração, ao colocar de maneira efetiva o estudante “dentro do quadrinho”, ou seja, dentro da história.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que:

A aplicação das HQs, segundo Rama e Vergueiro (2012), deve ser adaptada ao cronograma do curso, sendo utilizadas na sequência normal das atividades e sem qualquer destaque em relação a outras linguagens ou alternativas didáticas. De uma forma mais ampla, pode-se dizer que os quadrinhos podem ser utilizados na contextualização do conteúdo, como recurso avaliativo e no incentivo à leitura e à escrita. Atendendo a disciplinas diversas, como História, Geografia, Artes, Matemática, Língua Portuguesa entre outras (apud NEVES, 2012, p. 20).

Essa construção promove uma ampla possibilidade de, como relatado pelos autores acima, promover a interdisciplinaridade²³. No entanto, esse momento da pesquisa privilegia o paradidático que contempla a disciplina de História. Essa especificidade se dá pela observação de que os estudantes da modalidade EJA demonstram pouco conhecimento sobre o seu contexto, muitas vezes por desconhecer sua historicidade. Essa observação permitiu que se refletisse acerca do sentimento de pertencimento que cada um dos estudantes tem, pois, sua ausência efetiva no ambiente escolar demonstra o quanto esses ambientes não mantêm correlação com os mesmos.

Para isso, a concepção de Cerri (2011, p. 116) é de vital importância por trazer a perspectiva da consciência histórica, ao dizer que:

Retirar os jovens do presente contínuo é abrir as portas para a sensibilidade em relação ao passado e a compreensão da dinâmica do tempo. Trata-se da competência da experiência, como se viu anteriormente, que integra a competência narrativa. Conhecer as surpresas, a mudança imprevista do desenrolar dos acontecimentos abre as portas da inteligência à possibilidade histórica. Viver apenas o presente tende a reproduzir a condição atual — com todas as suas mazelas — pela ausência de sujeitos interessados em tentar fazer as coisas de outra forma.

Segundo a perspectiva apresentada pelo autor, o paradidático é construído, percebendo a necessidade de mudança de um olhar sobre si mesmo, sobre o papel do indivíduo na modificação de sua própria vida, no sentido de ser construtor de uma sociedade e não apenas uma consequência da mesma.

²³ Interdisciplinar é um adjetivo que qualifica o que é comum a duas ou mais disciplinas ou outros ramos do conhecimento. É o processo de ligação entre as disciplinas. Ver em www.significados.com.br/interdisciplinar/.

Logo, esse material pedagógico perscrutará a dinâmica necessária, a fim de servir a modalidade de ensino da EJA. Esse paradidático trará, em sua estrutura, exercícios que vão complementar, de forma sequente e interacional, a história em quadrinhos. É uma maneira de utilizar a metalinguagem como recurso didático, mexendo subjetivamente com outras áreas do conhecimento, levando o indivíduo a pensar a História e repensar sua própria história e os mecanismos diversos que circundam sua vida escolar e sua atuação cidadã no contexto em que está inserido.

Com isso, com esse material paradidático será possível perceber o que Neves (2012) reflete:

Na contextualização de conteúdo de estudo buscando ampliar a possibilidade de compreensão. Integrando um determinado tema a uma linguagem agradável, mais próxima do educando. Essa estratégia pode ser usada no intuito de quebrar o paradigma de conteúdo de difícil compreensão para a maioria dos alunos, buscando uma abordagem mais lúdica que pode facilitar a construção de uma aprendizagem significativa. (NEVES, 2012, p. 20).

Essa simplificação do conhecimento, sem abrir mão da sua complexidade, tem como objetivo promover mudanças, demonstrando que, de uma maneira lúdica, é possível aprender. E, nesse aprendizado, refletir a vida e promover a mudança no mundo.

Assim, com o explanado até o presente momento, encerramos o arcabouço teórico que serviu de base para a construção de nossa proposta de elaboração de um paradidático que utiliza história em quadrinhos, tendo por enfoque a história local, voltada para a Educação de Jovens e Adultos do município de Jaboatão dos Guararapes. A partir do capítulo que segue, passamos a delinear a parte prática deste estudo, na qual apresentamos para vocês nosso produto final e como se deu seu processo de construção.

5 “O TEMPO BRINCANDO DE PASSAR”: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO QUADRINHO-PARADIDÁTICO: O RELÓGIO

No presente capítulo, passamos a percorrer os caminhos de construção dos quadrinhos voltados para o ensino da história local e direcionado à Educação de Jovens e Adultos no município de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. E, neste percurso, buscamos desvendar as possibilidades advindas da utilização desse tipo de paradidático, com o intuito de despertar o interesse dos alunos da EJA pelo estudo da história local, fomentando nos mesmos o despertar da consciência histórica, pois, conforme elucidado por Sobanski et al. (2010, p. 18), essa corresponde a um fenômeno que emerge do encontro entre os pensamentos histórico científico e histórico geral e “Ninguém, nem mesmo os professores de História estão destituídos dessa consciência, uma vez que é inerente ao pensamento humano”.

Assim, “Somos determinados historicamente, portanto, não podemos pensar que nossa orientação está distante da História, nem de uma historiografia que colaborou para construirmos determinada consciência” (SOBANSKI et al., 2010, p. 18).

Tendo, ainda, por foco o que outrora fora defendido por Fronza (2007) de que as histórias em quadrinhos nos permitem a construção do conhecimento histórico, uma vez que suas palavras e imagens encontram-se carregadas de conteúdos e sentidos — ideológicos e vivenciais—, damos início ao presente capítulo, no qual trazemos a sinopse de nosso paradidático voltado para o ensino da história local de Jaboatão dos Guararapes e destinado às turmas de EJA, para depois mostrar como se deu a construção dos quadrinhos e, ao final, apresentamos o nosso produto²⁴.

5.1 SINOPSE DO PRODUTO

Nossa história em quadrinhos foi intitulada *O Relógio* e consiste na experiência de três personagens, que são estudantes da Educação de Jovens e

²⁴ Importante ressaltar que em nossa pesquisa apenas encontramos um único trabalho envolvendo o uso de quadrinhos produzido para EJA em Jaboatão dos Guararapes, qual seja: uma cartilha abordando sobre patrimônio histórico do município, com o fim de levar alunos e professores a conhecerem e apreciarem as riquezas patrimoniais de Jaboatão dos Guararapes (SILVA, 2016) (Ver Anexo B).

Adultos, os quais, ao receberem a tarefa de pesquisar sobre a história do bairro de Cajueiro Seco²⁵, têm dificuldade de encontrar um livro que retratasse, com especificidade, a história do bairro.

Em sua procura, os personagens encontram um livro mágico antigo e, desse livro, surge um personagem em forma de ampulheta: o professor Tempus, que com eles faz um acordo: o de levá-los para dentro do livro, em uma viagem histórica, onde eles passarão a aprender sobre a história do bairro de Cajueiro Seco. Todavia, para que isso ocorra, os personagens precisam fazer essa viagem em um espaço de tempo determinado, para então voltarem ao local marcado. Para, assim, não correrem o risco de ficarem presos no livro para sempre.

Será que eles conseguirão cumprir essa pesquisa no tempo proposto? É o convite feito aos alunos para lerem a história em quadrinhos e descobrirem como se deu essa aventura.

5.2 CONSTRUÇÃO DO PRODUTO

No processo de construção dos quadrinhos, por se tratar de um paradidático, tivemos o cuidado de promover ao longo da história algumas pausas, conforme vocês poderão observar no fim deste capítulo, quando apresentamos nosso produto final. Isso se dá para que o aluno da EJA possa, de forma interativa — por meio de caça-palavras, cruzadinhas, enquetes etc. —, responder questões que vão sendo abordadas durante a narrativa, a fim de promover uma relação mais profunda com a história.

Além disso, textos, curiosidades e imagens que circunscrevem a história em quadrinhos são apresentados no intuito de promover um debate em torno do bairro estudado e de todo o processo histórico que contextualiza a construção do mesmo.

A elaboração desse paradidático se deu com base nas informações trazidas pelo livro *Reconstruindo Cajueiro Seco*, de autoria de Diego Beja Inglês Souza, o qual serviu para nortear de modo mais específico o conteúdo abordado nos quadrinhos; além de outras leituras, a exemplo do livro *Jaboatão dos meus avós*, de

²⁵ Bairro que nasceu como fruto da luta social por moradia e já foi considerado modelo habitacional no Recife, Cajueiro Seco encontra-se localizado no município de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, sendo atualmente considerado o terceiro maior bairro do município (GONZAGA, 2019).

Van-Hoeven Ferreira, os quais serviram para traçar o arcabouço necessário para a construção de nossa narrativa.

Assim, inicialmente foi traçado um *storyboard*²⁶ (figuras 6 e 7), com o intuito de delinear os aspectos mais importantes da história, como uma espécie de resumo com começo, meio e fim — que serviu de roteiro primário para iniciar o produto.



Figura 6 – Parte 1 do *storyboard* do paradidático.

²⁶ O *storyboard* trata-se de um guia visual que traz as principais cenas de um produto audiovisual de forma rápida e objetiva. Nele é retratado, na íntegra, o conteúdo que será abordado com o fim de oferecer uma 'prévia' daquilo que será produzido, dando uma noção mais exata possível do produto final (ANDRADE, 2020).

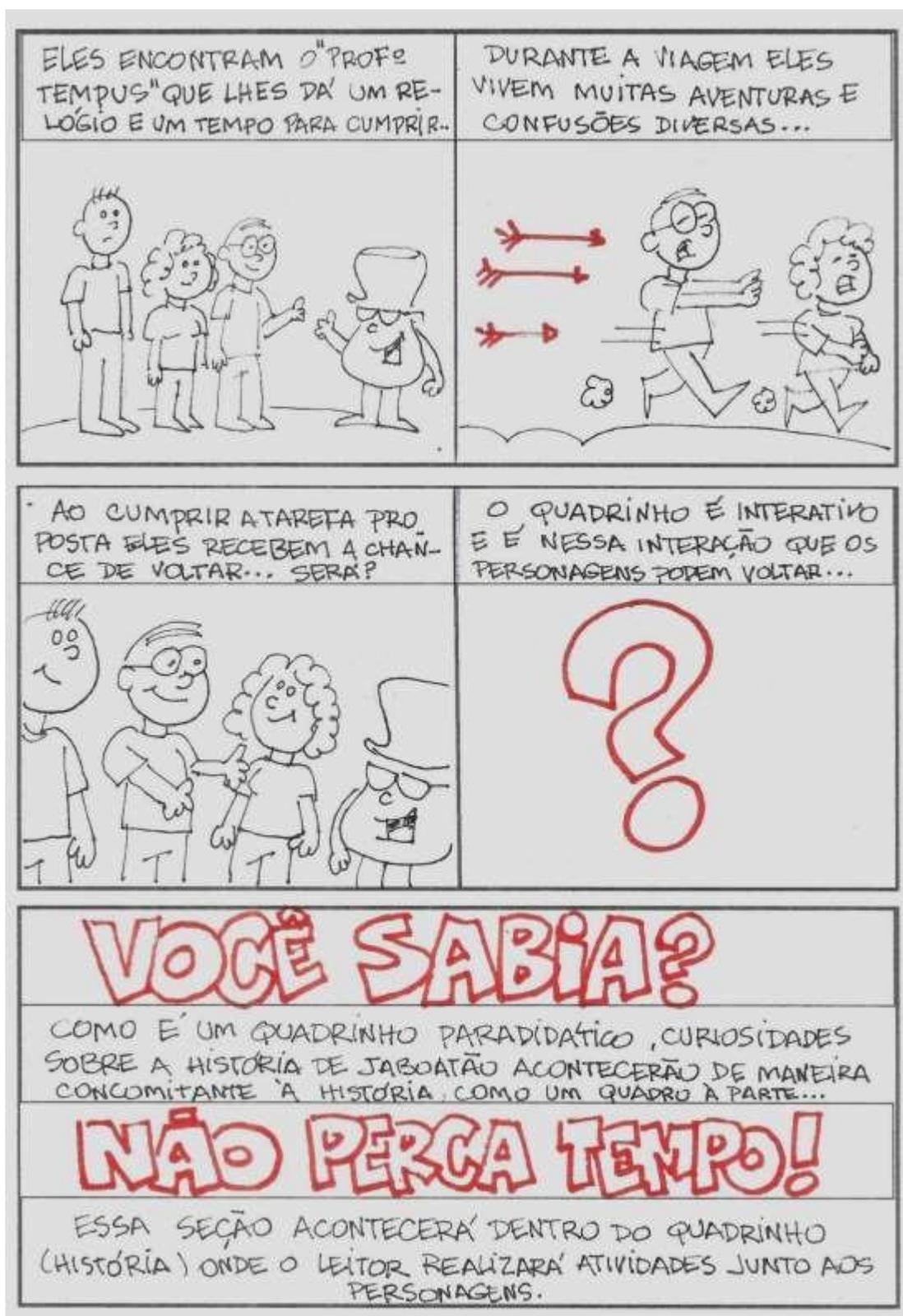


Figura 7 – Parte 2 do storyboard do paradidático.

Depois disso, foram criados os personagens e apresentados em suas características principais, a fim de promover, por parte dos leitores, uma

identificação, senão com eles mesmos, mas com alguém próximo. Afinal, o objetivo é trazer os leitores, o máximo possível, ao contexto da história, não só espacial, mas também social. Com isso, buscamos criar uma empatia entre o leitor (aluno da EJA) e os personagens do livro, uma vez que, conforme defendido pelo quadrinista Will Eisner (apud SOBANSKI et al., 2010), para que as histórias em quadrinhos ajam como artefato mediador entre o narrador e o leitor, é preciso que ocorra a comunicação entre estes, e um aporte fundamental para isso é o estabelecimento da empatia, ou seja,

[...] ao produzir uma história em quadrinhos, o narrador gráfico deve considerar as **experiências e vivências culturais** de si mesmo e do leitor e utilizá-las como instrumentos que permitam um “contato emocional” entre ambos (SOBANSKI et al., 2010, p. 50) (Grifos do autor).

A partir desse primeiro momento, a construção da história em quadrinhos segue sendo apresentada paulatinamente. Retiramos uma parte da pesquisa como foco e apresentamos ao orientador da pesquisa, com o objetivo de que sua estrutura atingisse aquilo que se espera de um produto acadêmico, possível de ser utilizado no ambiente escolar, mais especificamente, na modalidade da EJA.

Os quadrinhos, partindo do recorte teórico fundamentado e roteirizado pelo mestrando, foram produzidos por um quadrinista que, de posse da fundamentação e da socialização frequente com o pós-graduando, surgiu a HQ de forma que houvesse não um desenho construído à revelia, mas uma história coerente, cujo fim fosse capaz de atender aos pressupostos do produto a ser apresentado no meio acadêmico, de forma específica no curso ProfHistória.

Nesse processo, cada etapa de construção do produto foi verificada por nós e nossa interferência permitiu a elaboração e as modificações necessárias para que se pudesse haver uma equalização entre a dissertação e a linha de pesquisa aqui defendida. O produto foi socializado com a orientação e, a partir disso, o quadrinho paradidático tomou forma e se tornou o produto que mais adiante iremos apresentar. Durante a construção do produto foi preciso levar em consideração aspectos subjetivos ou não literais, que auxiliassem na apropriação do conteúdo histórico, sem que esses conteúdos estivessem estanques, datados ou precisamente normatizados nos quadrinhos, uma vez que a abertura à reflexão foi um viés levado em conta para a construção do produto.

Sendo assim, um dos primeiros pontos a ser tratado se encontra no título de nossa história em quadrinhos: *O Relógio*, cuja proposta implícita procura pensar sobre a ideia que se tem de um tempo cronológico, “amarrado”, condicionante, e que, na trama se choca com a atemporalidade, pois é possível ser quebrado por uma “viagem no tempo” proporcionada pela figura do professor Tempus.

Essa primeira reflexão sobre o tempo busca instigar o debate sobre a História como uma disciplina que reflete sobre o passado e as diretrizes que estabeleceram a linha histórica como um marcador temporal estanque, formalizado e não refutável. Ao propor o título da história como *O Relógio* em uma contrapartida com a viagem no tempo, o professor poderá explorar concepções sobre: a ideia que se tem de tempo; as viagens através do mesmo (isso é possível?); o tempo de cada um (como você lida com o “seu” tempo?); dentre outros. Esse pressuposto vai nortear toda história em quadrinhos e serve de arcabouço para o docente de história colocar os alunos dentro de uma reflexão, pois, conforme apontado por Carretero (2010, p. 193):

o ensino de história não se estrutura mais em torno dos personagens, das datas e dos eventos significativos do passado. Ao contrário, o que se pretende é que os estudantes compreendam os processos de mudança no tempo histórico e sua influência no momento presente, ou seja, que aprendam a pensar historicamente. Nesta versão, o ensino de história tem como finalidade fundamental que os estudantes adquiram atitudes e conhecimentos necessários para compreender a realidade do mundo em que vivem, as experiências coletivas passadas e presentes, assim como o espaço onde se desenvolve a vida em sociedade. Requer, também, a habilidade de avaliar criticamente as próprias fontes de informação, primárias ou secundárias, e as interpretações ideológicas que inevitavelmente realizamos dos acontecimentos históricos. Ou seja, que de saída questionem suas próprias suposições ideológicas.

Deste modo, tendo-se por base esse pensamento, na construção de nosso quadrinho foram consideradas questões bem presentes no cotidiano dos alunos como, por exemplo, a preocupação em entregar o trabalho solicitado pelo professor; a dificuldade percebida por não encontrar a fonte de pesquisa. Somando-se a isso, o prazo a ser cumprido, uma vez que, na história, eles precisam cumprir parte da pesquisa ou ficarão “presos no passado”.

Assim, procurar trazer questões tão próximas da realidade dos alunos é uma maneira de o paradidático em formato de HQ manter uma relação de cumplicidade com estes, em um contexto no qual muitos livros didáticos mantêm uma objetividade

que não promove proximidade com a realidade dos alunos. E, neste sentido, nos subsidiamos no evidenciado por Lucena (1994), ao defender que o resgate do repertório local, como recurso didático para o trabalho em sala de aula, amplia as fontes culturais para o ensino e efetiva a fusão educação-memória local, sendo a memória entendida enquanto criação popular, transferida pela vivência diária.

Logo, ao percorrer aspectos que revisitam o cotidiano dos alunos, o quadrinho corrobora com o pensamento supracitado da autora, pois vai envolver maneirismos presentes na cultura, no *modus operandi* de cada indivíduo quando lida com o tempo, à maneira cultural que se tem em obedecer a prazos, cuja reflexão sobre o “deixar para última hora” ou quanto à procrastinação presente na vida de muitos estudantes, e encontram-se bem evidenciados nas posturas do personagem João.

Ao “viajar no tempo”, o quadrinho faz uma “quebra” do tempo-espço que coloca os personagens em um vácuo. Essas representações metalinguísticas são necessárias para que o estudante desperte a criticidade sobre os elementos que podem limitar os aspectos físicos do ser humano — tempo e espaço — e sua capacidade de abstrair, de “viajar” em seus pensamentos, onde não há limites. Esse aspecto é estruturado no quadrinho paradidático com o intuito de instrumentalizar o aluno da EJA, que, muitas vezes, encontra-se limitado por seus próprios pensamentos e, por isso, não consegue ampliar sua visão de mundo e refletir sobre a mesma.

Afinal, se os mecanismos primários de limite como tempo e espaço já estão estabelecidos, o professor tem, nesse aspecto do quadrinho, uma chance de promover uma aprendizagem não apenas sobre esses mecanismos fisicamente estabelecidos, mas também sobre aqueles que, convencionalmente instalados, reduzem a reflexão sobre a historicidade do indivíduo bem como de toda uma conjuntura que delinea a vida em sociedade.

Complementando esse pensamento, reportamo-nos ao explicitado por Fosnot (apud CAINELLI; BARCA, 2018), quando afirma que a aprendizagem é vista como um processo autorregulador, que enfrenta o conflito entre modelos pessoais já existentes e novos *insights* discrepantes. Além disso, constrói novas representações e modelos da realidade, como um empreendimento humano de formação de significados com ferramentas e símbolos culturalmente desenvolvidos.

Cainelli e Barca (2018) retratam que esse conflito se faz necessário para a quebra de paradigmas. Logo, ao propor esses aspectos de quebra de linhas

espaciais e temporais, o quadrinho corrobora para que esse conflito aconteça no aluno, a fim de que o mesmo saia do lugar-comum.

A trama do quadrinho se estabelece em uma busca por conhecer a historicidade de Cajueiro Seco, bairro do Jabotão dos Guararapes. Durante a trama, os personagens vão tecendo essa mesma historicidade por meio do encontro com personagens coadjuvantes que, ao socializarem suas histórias, fornecem elementos para que os alunos percebam como o bairro foi se estabelecendo.

Durante as narrativas, acontecem encontros e desencontros, nos quais os personagens João, Maria e José conseguem informações para confeccionar o seu trabalho numa pesquisa *in loco*, por meio da observação, das relações estabelecidas, na apropriação visceral de elementos que os mesmos não encontrariam apenas na leitura de um livro. Esses aspectos são importantes para a discussão em sala de aula, pois o professor pode promover um debate levando à reflexão sobre os diversos instrumentos que podem proporcionar conhecimentos sobre um fato histórico.

Nesse sentido, Cainelli e Barca (2018) apontam para a necessidade de haver uma ampliação do aprendizado da história, ao tecerem a crítica sobre a maneira de se ensinar História no Brasil. Para elas,

Uma das questões importantes a serem demonstradas neste estudo, principalmente no que diz respeito aos alunos brasileiros, é o fato de que as atuais abordagens pedagógicas têm sido criticadas por não desenvolverem nos alunos um sentido crítico que lhes permita tomar decisões fundamentadas sobre as respostas históricas. Em muitos casos, no Brasil e em Portugal, o desenvolvimento da disciplina de história na educação básica é realizado por meio do trabalho com conteúdos substantivos. Na história ensinada, de forma geral, não há espaço para que os alunos emitam opiniões, tomem decisões, escolham caminhos ou levantem hipóteses. Aos alunos, na maior parte das intervenções pedagógicas em sala de aula, é permitido apenas repetir o ensinado, reproduzir o texto do livro ou da aula do professor (CAINELLI; BARCA, 2018, p. 3).

Diante do exposto, o quadrinho proposto procura levar o aluno a perceber que existem diversas formas de conceber o aprendizado histórico, seja nas relações com as pessoas ou na observação de elementos muitas vezes não considerados — como é o caso do personagem que vem trabalhar na construção de Cajueiro Seco porque estava desempregado.

Nesse sentido, Cerri (2011) aponta que a rejeição de muitos alunos em

estudar História pode não ser apenas uma displicência com os estudos ou uma falta de habilidade com a matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de contato com o tempo histórico, tal como acontece nas narrativas generalistas das nações ou da humanidade.

O cuidado para que esse aspecto seja diluído no pensamento do aluno fomentou a construção desse quadrinho paradidático e tem, durante a narrativa dos personagens, na interpretação que cada um faz (com suas devidas indagações) e na observação realizada pelos mesmos personagens, a chance de situar este aluno “dentro” da construção da história de Cajueiro Seco, em uma proposta didático-pedagógica que amplie a visão desse aluno no sentido de que não apenas afirmações, mas (e principalmente!) de indagações é feita a História.

Tendo como base o livro *Reconstruindo Cajueiro Seco*, de Diego Beja Inglez de Souza (2010), foi possível perceber o projeto urbano que fora traçado para a construção desse bairro. E esse ponto de partida serviu de base para a promoção e construção de toda a narrativa de nossa história, percebendo aspectos políticos, dativos e pré-conceituais como secundários; isso circunscreve o quadrinho, possibilitando que o paradidático possibilite ao aluno a busca pelo conhecimento “além do quadrinho”, tendo-se como proposta: instigar no aluno em sua busca pelo conhecimento e o desenvolvimento de suas próprias reflexões.

Afinal, a História só poderá ganhar significado quando compreendermos que os historiadores podem fazer inferências que não dependem de alguém que viveu na época para contar a verdade. Isto porque as fontes são relíquias de atividades e relações que aconteceram no passado, bem como as suas narrativas (FRONZA, 2009).

A história em quadrinhos se desenvolve de forma concomitante ao paradidático. Nesse sentido, é possível perceber as pausas como momentos de reflexão da própria história, o professor de posse disso coordenará os alunos também para a realização de uma viagem no tempo, permitindo uma revisita passado-presente-passado no desejo de que os educandos possam repensar as ações humanas que construíram o presente, desenvolvendo indagações do tipo: “O que estamos fazendo hoje que vai repercutir de forma positiva e/ou negativa no futuro?” “Quais as inferências que modificam nossa maneira de visitar o passado no afã de construir um presente e um futuro melhor?”.

Deste modo, as indagações promovidas em sala de aula passam a auxiliar

não apenas na construção de um fazer histórico, mas de uma visão mais concreta e, por isso mesmo, mais empírica da história, colocando cada aluno como responsável por sua própria história.

O quadrinho, assim, chega ao fim deixando indagações, como se cada viagem no tempo fosse um arcabouço de possibilidades a serem percebidas e refletidas sobre a própria história. Os personagens conseguem, no tempo determinado, resolver toda a sua pesquisa. No entanto, como em uma proposta dialética, estes se veem limitados na sua aprendizagem que, como em um vaivém histórico, precisa de novos elementos para responderem as indagações que com o tempo vão surgindo.

Como subsídio ao exposto, reportamo-nos ao observado por Cavalcante (2018, p. 25), quando afirma que:

Acrescentando, pode-se afirmar que dentro desse ponto de vista, a categoria consciência histórica não se constitui como uma etapa, mesmo que conclusiva, do processo de aprendizagem histórica, ela antecede a própria aprendizagem já que se constitui num elemento constitutivo do modo como as pessoas lidam com o tempo. Podemos afirmar: não há alguém que não a tenha, não se deve, portanto, achar que se possa dotar outro de consciência histórica, já que a vida cotidiana, que cada ser humano experimenta, está repleta de momentos nos quais ele é levado a interagir com memórias, navegar entre o passado o presente, sempre em função de uma imagem do futuro a qual projeta. Destacar o aspecto organizador da consciência histórica, enquanto conjunto de operações mentais que mobilizamos para interpretar nossas experiências no tempo, não deve de modo algum conduzir à percepção de que esse repertório de procedimentos cognitivos possa, de alguma forma, ser privilégio de um grupo ou de um determinado contexto civilizatório. Não é possível atribuir a ninguém uma função de proeminência na tarefa de conscientizar os outros, tidos como menos evoluídos ou carentes de formação intelectual. Relacionar conceitos de cultura, educação e civilização como tipos capazes de classificar hierarquicamente e, portanto, subjugar de alguma forma tais pessoas ou coletividades assim nomeadas são atitudes em desacordo com as discussões mais recentes no campo do ensino de história.

Logo, a história em quadrinhos paradidática *O Relógio* é uma proposta que procura, em uma simbiose linguística, traçar uma relação mais precisa entre professor, estudante e livro paradidático. A proposta não se acaba no término de sua narrativa, dando margem assim à reflexão da própria História. Afinal, a mesma não é estanque, não finda em si mesma, mas contém no seu cerne a competência não só autorreflexiva, mas instigadora da reflexão e da possibilidade de contribuir com o

fazer histórico.

Deste modo, o quadrinho foi construído como “Parte 1”, dando a entender que existe a possibilidade de o estudante (junto aos personagens) “espiar” o passado de vez em quando. O produto se apresenta como mais uma possibilidade de instrumento a ser utilizado pelo professor em sala de aula, dando margem a outros protótipos que, de igual forma, possam possibilitar o estudo sobre a história local, percebendo os meandros de construção dos bairros e municípios, e, com isso, auxiliando o estudante em uma busca por perceber sua própria história, de maneira reflexiva e nas mais diferentes formas.

Com essas reflexões, no tópico que segue, apresentamos para vocês o nosso produto final.

5.3 APRESENTAÇÃO DO QUADRINHO-PARADIDÁTICO: O RELÓGIO

A partir deste momento, apresentamos para você nosso quadrinho-paradidático voltado para as turmas de EJA, com o intuito de trazer uma maior proximidade entre a história local e o público da educação de jovens e adultos. Mas, antes de mostrarmos nosso quadrinho, acreditamos pertinente esclarecer que as histórias em quadrinhos com temas históricos, conforme elucidado por Sobanski et al. (2010), podem ser consideradas narrativas históricas gráficas, que são esteticamente estruturadas para expressar o pensamento histórico e favorecer a aprendizagem da formação histórica, existindo, nestas, uma função didática histórica.

E, dentro dessa compreensão, buscamos desenvolver o enredo de nosso quadrinho-paradidático, na esperança de que o mesmo possa servir de aporte à compreensão e ao fortalecimento da consciência histórica dos alunos da EJA.

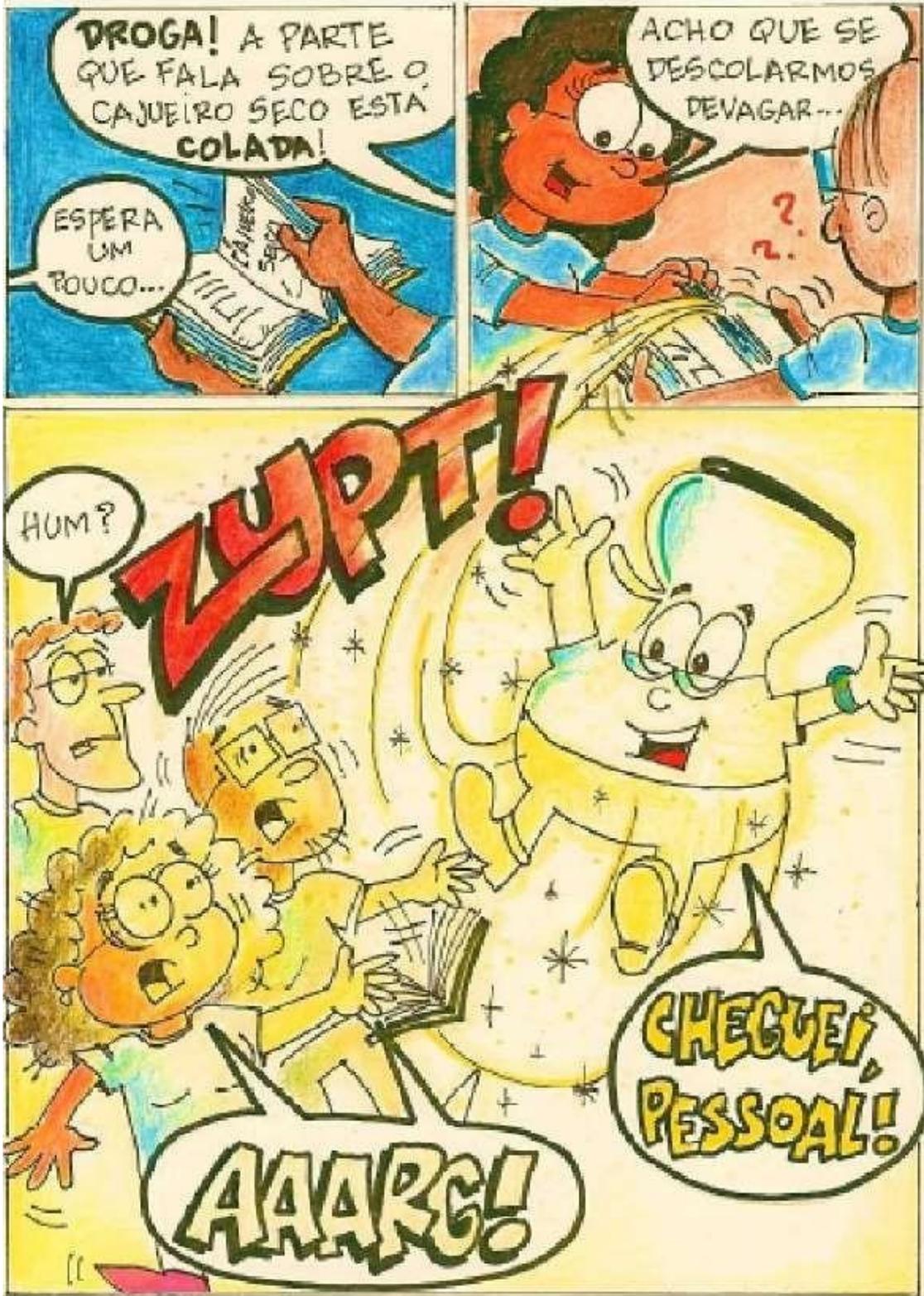
Com essa explicação, passamos a apresentação de nosso produto final:













Entre os quase 700 mil moradores dos bairros de Jabotão dos Guararapes, a hipótese mais aceita sobre a criação do nome da cidade é que ele deriva de um rio, intitulado yapoatam, mas afinal, mesmo com essa convenção local, de onde vem este nome?

O único fato unânime entre os historiadores é que a palavra descende do tupi, língua falada pelos povos que habitavam a maior parte do litoral do Brasil no século XVI. Para o escritor Van-Hoeven Ferreira Veloso, autor do livro Jabotão dos Meus Avós, o topônimo é derivado do nheengatu, da família linguística do tupiguarani. O significado “tronco, linheiro, reto”, é proveniente de uma árvore da qual eram fabricados mastros para embarcações.

Disponível em: <https://poraqui.com/jaboatao-dos-guararapes/possiveis-origens-para-o-nome-jaboatao-dos-guararapes/>. Acesso em 20 ago. 2019.



VOCÊ CONHECE SUA CIDADE?

Responda:

1. Quais as características do prefeito de sua cidade:

a) Nome:

b) Partido político:

c) Profissão:

d) Tradição familiar:

e) Proposta para o bairro:

2. Quais as atribuições de um prefeito?











Localizado no município de Jaboatão dos Guararapes, o bairro Cajueiro Seco é conhecido pela sua experiência voltada com políticas de moradia nas décadas de 1950 e 1960, ainda durante a efervescência cultural e política em Pernambuco, então governada por Miguel Arraes, e a prefeitura do Recife gerida por Pelópidas Silveira.

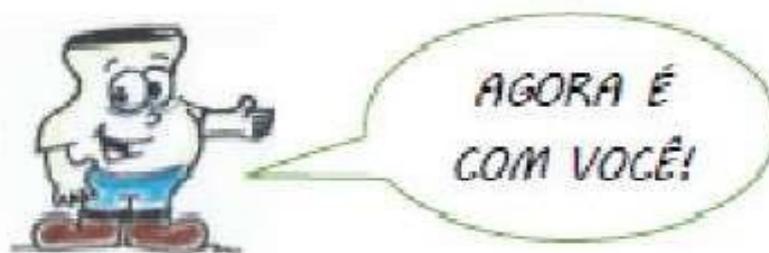
A política urbana adotada foi implementada em várias cidades da região metropolitana, com objetivo de acabar com os mocambos e as moradias precárias com a iniciativa do Serviço Social Contra o Mocambo (SSCM).

O projeto previa a compra e desapropriação de áreas nos subúrbios recifenses para serem loteadas e cedidas aos moradores dos mocambos. Além

disso, o projeto estimulava a participação popular através das associações de bairros.

O projeto, que se assemelhava à construção de Brasília, com um polo, que seria o Recife, e várias cidades satélites, que seriam os bairros, com a construção de moradias de alvenaria em oposição às casas de palafita, e aparelhos de promoção da saúde, educação e lazer nos bairros. O projeto, que vinha se tornando uma referência nacional foi interrompido com golpe militar de 1964, que cortou o orçamento disponível para as construções. Ainda assim, o bairro seguiu crescendo com a chegada de novos moradores, que passaram a construir suas residências por conta própria, o que com o tempo foi eliminando as construções do projeto de urbanização do bairro. Hoje, Cajueiro Seco é o terceiro maior bairro de Jaboatão dos Guararapes.

Disponível em: <https://www.brasildefatoe.com.br/2019/05/23/cajueiro-seco-nasceu-como-fruto-da-luta-social-por-moradia>. Acesso em: 23 mai. 2019.



SEJA UM REPÓRTER POR UM DIA NO SEU BAIRRO!

Primeiro passo:

Entreviste pessoas fazendo as seguintes perguntas:

- a) Você gosta de seu bairro?
- b) Quais os aspectos positivos e negativos no seu bairro?
- c) O que você faz para que seu bairro seja melhor?
- d) Fale um pouco sobre a segurança de seu bairro.
- e) Fale um pouco sobre as escolas no bairro.











A origem e a trajetória do pré-fabricado no mundo

O que vem à sua cabeça quando você pensa em pré-fabricado? Casas sendo montadas em semanas? Grandes placas de concreto em linhas de produção? Nenhuma dessas imagens mentais está incorreta, mas o pré-fabricado, desde a sua origem, abrange muito mais do que aquilo que conhecemos hoje.

Primórdios

Para entendermos a origem da arquitetura móvel, devemos ir aos primórdios da humanidade. Os primeiros grupos sociais humanos, anteriores ao início da agricultura, eram **nômades**. Logo, suas moradias eram construídas de forma que fossem rapidamente montadas e desmontadas, já não sabiam quanto tempo o local seria propício para sua vivência. No decorrer da história das civilizações humanas,

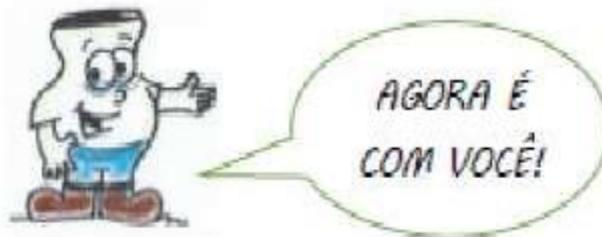
várias foram as construções arquitetônicas que se utilizaram de elementos pré-construídos, como é o exemplo do imponente Parthenon, erguido no auge da cultura grega clássica.

Guerras Mundiais

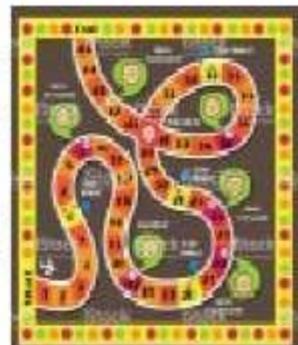
Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a Europa encontrava-se em ruínas. O continente inteiro precisava de um projeto rápido de reconstrução. Acontece então a primeira onda de industrialização da construção civil. Grandes cidades precisavam ser reerguidas em larga escala: escolas, hospitais, prédios públicos, residenciais.

Com as recentes revoluções tecnológicas, a indústria passa a entender que não só os componentes pré-fabricados devem ser produzidos em um ciclo aberto, mas todo o processo de construção deve se adequar às diversas tipologias arquitetônicas.

Disponível em: <https://prefabricar.com.br/a-historia-do-pre-fabricado-no-mundo/>. Acesso em: 22 jan. 2019.



VOCÊ CONHECE "LUDO"? É UM JOGO QUE SE POPULARIZOU POR FAZER COM QUE JOGADORES DEEM "PASSOS" NUM TABULEIRO. AVANÇANDO NUM OBJETIVO. A PARTIR DO LANÇAMENTO DE DADOS- OU SEJA, O NÚMERO TIRADO NO DADO É TAMBÉM O NÚMERO DE PASSOS QUE O JOGADOR DEVE AVANÇAR.



TRABALHO EM GRUPO

FORMEM UM GRUPO COM 4 PESSOAS. A PARTIR DA IDEIA DO LUDO E TENDO A *HISTÓRIA O RELÓGIO* COMO REFERÊNCIA, ELABOREM UM JOGO QUE TENHA UM CERTO NÚMERO DE CASAS A AVANÇAR, UM OBJETIVO A SER ALCANÇADO E, CLARO, UM NÚMERO DE JOGADORES DEFINIDO. FAÇA O TABULEIRO COM A PROPOSTA DO JOGO. DEPOIS DE ELABORADO, FAÇAM UM “TESTE” ENTRE O GRUPO PARA PERCEBER SE EXISTE ALGUMA FALHA. APRESENTEM O JOGO EM SALA DE AULA.

Responda às questões abaixo:

1) O que o tempo significa para você?

2) O que você costuma fazer no seu tempo livre?

3) Para você, o que significa a expressão “perder tempo”?

4) Identifique, em seu trajeto diário no bairro, marcas da passagem do tempo que mostrem mudanças e permanências.

5) Quantos tempos o tempo tem? Tente perceber em sua história situações em que o tempo parece circular (ele se repete) e situações em que o tempo parece linear (ele não se repete). Escreva sobre essas situações.

6) As culturas e o tempo: como as diversas religiões e seus rituais medem o tempo? Pesquise e traga materiais para debater em sala de aula.













AGORA É
COM VOCÊ!

VEJA QUANTO TEMPO VOCÊ GASTA PARA
JUNTAR OS AMIGOS AO PROF. TEMPUS.



CRUZADINHA

1. MUNICÍPIO ESTUDADO.
2. INSTRUMENTO QUE REPRESENTA O PROF. TEMPUS.
3. DISCIPLINA ESTUDADA.
4. MATERIAL USADO NAS CASAS DE CAJUEIRO SECO.
5. ARQUITETO QUE, NA HISTÓRIA, DEU UMA ENTREVISTA.



PESQUISE:

QUEM FOI GILDO GUERRA? QUEM FOI GIL BORSOI? QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DESSES DOIS PERSONAGENS NO PROCESSO DE CONTRUÇÃO DO BAIRRO DE CAJUEIRO SECO?



Observe o texto abaixo:

ENTENDA O TEMPO DE CHRONOS E KAIRÓS

Chronos é o senhor do tempo, enquanto Kairós representa o tempo que não pode ser controlado. Na mitologia grega, Chronos (Cronos) é o Deus do tempo, uma grandeza que pode ser medida por horas, minutos, dias, semanas, meses e anos. Sua força é implacável e não pode ser detida, e tudo que é conquistado nesse tempo é efêmero e findável. Descrito como um jovem belo e com apenas um tufo de cabelo na testa, **Kairós** era um atleta tão ágil que era praticamente impossível persegui-lo. Entre os romanos, ele recebeu o nome de Tempus – que representa aquele breve momento em que as coisas são possíveis.

(fonte: <https://www.ibccoaching.com.br/portal/entenda-o-tempo-de-chronos-e-kairos/>)

A partir do texto acima, faça uma reflexão sobre estes dois tempos (Cronos e Kairós) e, em três situações da sua vida, descreva formas como esses mesmos tempos se manifestam.

Cronos:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Kairós:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

QUE TAL DAR UM NOVO FINAL A HISTÓRIA?

NÃO IMPORTA SE VOCÊ SÓ SABE FAZER "BONEQUINHOS DE PALITINHO", A PROPOSTA AQUI É, A PARTIR DOS QUADRINHOS PROPOSTOS VOCÊ APRESENTAR UM NOVO FINAL PARA A HISTÓRIA. DEPOIS DE ELABORADO, MOSTRE O QUE VOCÊ FEZ PARA OS SEUS COLEGAS E COMPARE COM O FINAL QUE CADA UM DEU A SUA HISTÓRIA.





PERSONAGENS PRINCIPAIS



ZE É UM CARA MUITO ESTUDIOSO! EMBORA TENDO SEMPRE RECEIO DE QUE TUDO VAIA DAR ERRADO, SEU RACIOCÍNIO É FUNDAMENTAL NA AVENTURA.

MARIA É AQUELA QUE DÁ EQUILÍBRIO DURANTE A TRAMA. POR SER ESPERTA E CORAJOSA, RESOLVERÁ FÁCIL OS PROBLEMAS.



JOÃO É MUITO PACATO! SOSSEGADO AO EXTREMO (OU PREGUIÇOSO!) SEU PAPEL É TRAZER MAIS CALMA (E PIADAS) DURANTE A HISTÓRIA.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de um paradidático em quadrinhos foi uma utopia transformada em realidade por nós. Pensando em buscar alternativas viáveis para a construção do conceito de tempo histórico, nos desfiamos a contar a história de três alunos: Zé, Maria e João, personagens criados com características psicológicas humanas observadas em alunos da modalidade Jovens e Adultos. Buscamos, assim, gerar empatia e curiosidade para que os leitores adentrem na história. Para tal, lançamos mãos de sentimentos reais: perseverança, desídia, coragem, medo, força de vontade, espírito de aventura, passando ainda por descobertas a partir das tarefas propostas pelo professor Tempus. O nosso objetivo maior foi construir o aprendizado a partir dos tropeços nos caminhos, das incertezas e inseguranças através das quais o próprio processo de aprendizagem se consolida ao longo do trajeto, por meio do tempo e pelas escolhas feitas. Nas atividades propostas, tentamos evitar achismos ou atalhos decorativos com exercícios de memorização e sem reflexões. Afinal, este trabalho pretende ser uma alternativa a esse tipo de adestramento que alguns poderes públicos na atualidade tendem a chamar de educação, e que nós, ao contrário, consideramos descaracterização do ensino.

Em paralelo às reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, história local e paradidáticos, mas tão significativo quanto, fomos desenvolvendo paulatinamente o produto dessa dissertação. Ou seja, o paradidático em formato de história em quadrinhos. A partir de um *storyboard*, elaboramos o paradidático versando sobre as possíveis origens do bairro de Cajueiro Seco, situado no município do Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. Nessa perspectiva, assumimos um engajamento ético, almejando ser uma voz que se soma à resistência ante um cenário de dificuldades e silenciamentos dessa modalidade de ensino. Para tanto, buscamos propor um material didático dentro das novas linguagens e narrativas. Optamos pela confecção de quadrinhos desenhados à mão, coloridos com giz de cera, cujos personagens têm nomes comuns e são estudantes da EJA. Essas escolhas tiveram a finalidade de trazer o protagonismo do aluno-pesquisador de sua própria realidade, em contraponto à promoção mercadológica da promoção do herói e da tendência de supervalorização do design gráfico — tão comuns na atualidade, mas que não dialogam com a grande maioria do público da EJA.

Como já dito, optamos por personagens mais próximas da realidade desse

público, a fim de promover uma maior identificação com a história apresentada. Por isso, optamos pela estratégia de que algumas personagens adentrassem em um livro e fizessem uma viagem no tempo, percebendo a dinâmica que perpassa a construção do referido bairro. Essa dinâmica não acontece de forma estanque, pois coloca os personagens, que são alunos da EJA, em uma busca recorrente por uma história contada por meio de vários olhares/perspectivas, contemplando assim todos os atores que participaram direta e indiretamente para a construção do bairro e do município.

Houve também a preocupação de trazer, na estrutura do paradidático, a possibilidade de se realizar uma discussão didática. Mais precisamente, promover a reflexão sobre as mudanças e permanências, no recorte proposto pelos agentes formadores da comunidade, por meio de uma discussão. Esta reflexão pode ser desenvolvida tanto pelo professor, quanto pelos alunos em sala de aula.

Nessa proposta de construção do conhecimento, lançamos mão de alguns fatos históricos selecionados sobre a comunidade, reforçando seu protagonismo, e mostrando alternativas político-econômicas na gestão de questões coletivas ao longo dos anos. Acreditamos, pois, no poder da história local como elemento pulsante em cada esquina, como componente importantíssimo na apropriação do saber histórico vivo. Em tempo, roteirizamos exercícios que levam o educando à pesquisa, ao levantamento de dados, aos questionamentos, tais como: Quais as funções de um prefeito? Como o tempo é vivenciado e explicado em outras civilizações? Existem variações da expressão temporal em diferentes contextos? Desse modo, o estudante da EJA, em grupos ou individualmente, socializará os resultados, trazendo, para a coletividade da sala de aula, o debate como ato culminante na construção do conhecimento proposto. Evita-se, assim, a memorização de fatos que não geram reflexão e, em contrapartida, busca-se uma aprendizagem significativa²⁷.

²⁷ Entendemos como aprendizagem significativa no que tange ao Ensino de História a instrumentalização de conceitos como: tempo histórico, relação entre causa e consequência de fatos históricos em detrimento a memorização de fatos, nome e datas. Segundo Fernando Seffner, embora a aprendizagem significativa em história seja um tema ainda controverso, há certo consenso no que não se deve ser: não deve factual ou baseada na memorização de nomes e datas, ou baseadas em definições estanques e fechadas de acontecimentos históricos. Para Seffner, o que pode ser aprendizagem significativa em história tem várias definições: 1) Compreender a estrutura de uma dada situação: conquista, revolução, golpe, eleição, guerra etc.; 2) Modificar impressões/opiniões a respeito do presente (mudança conceitual); 3) Operar com conceitos: tempo histórico etc.; 4) Trabalhar com diversidade de fontes (não se limitando ao livro didático). (SEFFNER, 2013).

Aqui, finalizamos essa nossa aventura de elaboração de um quadrinho paradidático com o fim de auxiliar os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Neste percurso, tivemos a preocupação de trazer algumas questões norteadoras, que serviram de arcabouço teórico para a construção de nosso paradidático- quadrinho. Acreditamos que, na elaboração de qualquer material didático, é preciso conhecer o público a que se destina esse material. No caso da modalidade da EJA, faz-se necessário também compreender as lutas empreendidas para a consolidação dos direitos deste público à educação de qualidade, bem como das particularidades que envolvem a sua procura por conhecimento fora do tempo tido como “normal”, ou seja, daquele estabelecido pelas leis e políticas públicas do país, como obrigatório para a educação básica. Essas indagações foram indispensáveis para a estruturação de nossa proposta de construção dos quadrinhos.

Além disso, não podemos esquecer que este é um público que, ao chegar à sala de aula, traz consigo uma série de experiências e vivências que não podem ser ignoradas ou menosprezadas pelo professor, principalmente diante de uma conjuntura política que torna desafiadora a tarefa de ensinar, na Educação de Jovens e Adultos, frente aos desmontes que vêm ocorrendo nesse setor da educação. O fim da SECADI e a ausência de programas voltados ao atendimento das necessidades desse público são exemplos claros do atual descaso governamental.

Para embasar ainda mais a nossa proposta, trouxemos algumas problematizações acerca da importância do estudo da história local e do que ela representa para o estudo da História. Ademais, a sua importância para o desenvolvimento de um Ensino de História crítico, retirando-a da perspectiva dos círculos concêntricos, atualmente combatidos, mas que outrora subsidiaram o Ensino de História para essa modalidade de ensino.

Buscamos trazer a importância do uso do paradidático no ensino e aprendizagem da história para turmas de EJA, com o qual foi possível perceber as contribuições que esse instrumento traz: uma gama de possibilidades que servem de complemento aos conteúdos ensinados em sala de aula. Um instrumento que serve como subsídio ao trabalho docente, pois traz para o professor a possibilidade de utilizar novas abordagens para a promoção de conhecimentos por parte de seu alunado e mobiliza os alunos por meio de outra maneira de aprender, tanto no que diz respeito à compreensão dos conteúdos, quanto no desenvolvimento do

pensamento crítico. E, finalizando nosso arcabouço teórico, tivemos a preocupação de trazer um aporte para o debate sobre o uso dos quadrinhos no Ensino de História na EJA, porque acreditamos que essa é uma ferramenta ímpar de comunicação, capaz de conduzir um diálogo didático por meio de uma linguagem prazerosa, simples e direta.

No que diz respeito ao alcance da nossa pesquisa, foi possível desenvolvermos alguns pressupostos que possibilitam vislumbramos um aluno sujeito, em lugar de um aluno objeto a serviço de conteúdos vazios de significados. Esses fundamentos foram a base para a elaboração do nosso paradidático em quadrinhos, de forma que, para que essa pesquisa chegasse ao resultado esperado, os autores pesquisados fundamentaram cada ponto que estudamos: (i) a EJA, em suas mais diversas nuances e peculiaridades didático-pedagógicas no contexto pesquisado; (ii) o ensino de história local, levando em consideração o debate sobre a cidade educadora, como o subsídio para construção do produto dessa dissertação; (iii) o instrumento didático que se configura em um paradidático no formato de histórias em quadrinhos. Todos esses pontos foram embasados e embasaram todo o desenvolvimento dessa dissertação e seu produto final.

Assim, experienciando de maneira efetiva cada passo dado nesta pesquisa, foi possível concluir que, na relação de ensino e aprendizagem de História, na modalidade da EJA, diferentes podem ser os caminhos a serem percorridos na efetivação da prática pedagógica. O uso do paradidático, usando quadrinhos como linguagem propulsora do ensino, apresenta-se, portanto, como um recurso rico e cheio de possibilidades, cabendo ao educador ir à busca de novos percursos, a fim de fortalecer no educando o sentimento de pertencimento, de reconhecimento de seu lugar no mundo enquanto cidadão e agente transformador de sua realidade social.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins fontes, 2000.
- ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Ângela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: Aspectos Históricos e Sociais. **XIII Congresso de Educação – EDUCERE – PUCPR: Formação de Professores, complexidade e trabalho docente**, 26 a 29/10/2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 29 nov. 2018.
- ANDRADE, Filipe. **O que é um storyboard?** Disponível em: <https://www.racecomunicacao.com.br/blog/o-que-e-um-storyboard/>. Acesso em: 09 jan. 2020.
- ANKERSMIT, F. R. Historiografia e pós-modernismo. **Topoi**, Rio de Janeiro, p. 113-135, mar. 2001. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/rrkb6qmg7uwkbf/Historiografia%20e%20p%C3%B3s-modernismo%20-%20Ankersmit.pdf?dl=0>. Acesso em: 15 mai. 2018.
- AQUINO, Cely Bezerra. **A educação em Jaboatão nas mãos de um comunista (1947 – 1951)**. 2018, 82 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.
- BERNARDES, Elisa dos Santos. Turma da Mônica uma Análise Interpretativa de seus Personagens Relevando seus Aspectos Psicanalíticos. **Anais do Conic-Semesp.**, v. 1, 2013 (Faculdade Anhanguera de Campinas - Unidade 3).
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e Métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BORGES, Irlanda Aglae; JESUS, Wellington Ferreira de. Financiamento da educação na EJA: contexto e desafio. **XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, Curitiba, 23 a 26/09/2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6883_4306.pdf Acesso em: 09 nov. 2019.
- BRARDA, Analía; RÍOS, Guilherme. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In.: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004.
- BRUNO, Cristina Rolim Chyczy. Educação de pessoas jovens ou adultas. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1859-0.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.
- CABRAL, Luiz Otávio. Revisitando as noções de espaço, lugar, paisagem e território, sob uma perspectiva geográfica. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, v. 41, n. 1 e 2, p. 141-155, abril e Outubro de 2007.
- CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de história no ensino fundamental. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 26, n. 51, p. 163-184, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Educacao>

Filosofia/article/view/7666. Acesso em: 15 dez. 2019.

_____.; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e164920, 2018.

CARRETERO, Mario. **A compreensão das ciências sociais e a história da escola: aspectos cognitivos e identitários**. 2010. Disponível em: http://www.vila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/20_mario%20carretero.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos Governos Lula (2003-2010)**. 2012. Disponível em: https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020

_____. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **RBPAE**, v. 30, n. 3, p. 635 – 655, set./dez. 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/MarceloPagliosaCarvalho_GT5_integral.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. 2013. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020

CAVALCANTE, Emanuel Bernardo Tenório. **Das ruas para as aulas de história: infância, cidadania e direitos humanos**. 2018, 169fls. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431583/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Emanuel%20Bernardo%20Ten%C3%B3rio%20Cavalcante%20.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

CAVALCANTE, Maria Jarina Maia; GOMES, Antônia Camila de Araújo; TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. As histórias em quadrinhos no livro didático de português: uma análise multimodal. **Anais do XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina**. João Pessoa – PB, 2014. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0723-2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos**. 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_marcia_rodrigues_neves_ceratti.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CORTELA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DAVIS, Nicholas. As camadas populares nos livros de história do Brasil. *In.*: PINSK, Jaime (Org.). **O ensino da história e a criação do fato**. 8. ed. São Paulo: Contexto,

2000 (Repensando o Ensino).

DI PIETRO, Maria Clara. A invisibilidade da alfabetização e EJA na agenda do governo Bolsonaro. **Carta Capital**, 16/05/2019. Disponível em: <https://www.carta-capital.com.br/opiniao/a-invisibilidade-da-alfabetizacao-e-eja-na-agenda-do-governo-bolsonaro/> Acesso em: 29 set. 2019.

DREYER, Loiva. Alfabetização: o olhar de Paulo Freire. **X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE)**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 7-10 nov. 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5217_2780.pdf. Acesso em: 29 set. 2019.

FERRO, Marc. **1924 – A História Viglada**. Tradução de Dóris Sanches Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de Ensino de História**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos Jovens que no Ensino Médio**. 2007, 183fls. Dissertação (Mestrado em Cultura, Escola e Ensino nos Setor de Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

_____. Possibilidades das histórias em quadrinhos na Educação Histórica: uma proposta de investigação sobre o conceito de evidência histórica e as narrativas históricas gráficas. **Anais da ANPUH – XXV - Simpósio Nacional de História**. Fortaleza, 2009. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772006_93b01500e9c8769d288920f3fc236b7c.pdf. Acesso em: 12 dez. 2019.

GADOTTI, Moacir. **1941 – Escola Cidadã**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____.; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2006.

GAMBIM, Maria de Cecco; GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Compreensão da história local a partir da perspectiva da história social da criança. **Desafios da Escola**

Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE – Cadernos PDE, v.1,2016. Disponível: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_ufpr_mariadececcogambim.pdf. Acesso em: 28 dez. 2019.

GUIMARÃES, Edgard. Linguagem e Metalinguística na História em Quadrinhos. INTERCOM- Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, **XXV Congresso Brasileiro de Ciências e Comunicação**, 2002.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. *In.*: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlene Medeiros; MAGALHÃES, Marcelouza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Munaud X; FAPERJ, 2007.

GONZAGA, Vanessa. Cajueiro Seco nasceu como fruto da luta social por moradia. **Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do mundo**, Recife, 23/05/2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/23/cajueiro-seco-nasceu-como-fruto-da-luta-social-por-moradia/>. Acesso em: 09 jan. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (SEDUC). **Educação de Jovens e Adultos – EJA. Educação Básica: Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco**, 2012. Disponível em: <http://www.parametrospe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/PE-PARAMETROS-CURRICULARES-EJA120228.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2020.

_____. **Parâmetros da Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de História - Educação de Jovens e Adultos**, 2013.

_____. Instrução Normativa SEE nº 001/2020. Dispõe sobre a oferta, pela Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco**, ano XCVII, n. 14 – 5. Recife, 22 de janeiro de 2020.

_____. SECRETARIA DE PLANEJAMENTO E GESTÃO. AGÊNCIA ESTADUAL DE PLANEJAMENTO E PESQUISA DE PERNAMBUCO. **Jaboatão dos Guararapes: históricos**. Disponível em: http://www.portais.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=18393234&folderId=18394117&name=DLFE-89587.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

GRENDHEL, Marlene Terezinha. **De como a didatização separa a aprendizagem histórica do seu objeto: um estudo a partir da análise de cadernos escolares**. 2009, 250fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_grendel.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da técnica de educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, mar. 2000b.

_____.; _____. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de**

Educação, n. 14, Mai-Ago. 2000a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Notas estatísticas: Censo Escolar 2018**. Brasília-DF, jan. 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf Acesso em: 29 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 29 nov. 2019.

_____. **IDEP – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 27 nov. 2019.

JABOATÃO DOS GUARARAPES. **Lei nº 1059**, de 2014. Dispõe sobre a instituição do Programa de Bônus por Desempenho Educacional – BDEJAB, no âmbito do Município do Jaboatão dos Guararapes e dá outras providências. Disponível em: <http://legis.jaboatao.pe.gov.br/lei/2014/01059/>. Acesso em: 27 nov. 2019.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **POIÉSIS** (Revista do Programa de Pós-Graduação em educação Universidade do Sul de Santa Catarina), Unisul, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40 - 57, Jan/Jun 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 27 nov. 2019.

JUNIOR, A.; SILVA, J. N. A utilização das histórias em quadrinhos no Ensino de História. **8º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação - Educação para um mundo sem fronteiras**. Pernambuco, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

KRAKHECKE, Carlos André. **Representações da Guerra Fria nas histórias em quadrinhos do Batman - o Cavaleiro das Trevas e Watchmen (1979-1987)**. 2009, 145fls. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – PUCRS. Porto Alegre, 2009.

LEE, Peter. Em direção ao conceito de literacia histórica. **Educar**, Curitiba, especial, p. 131-150, 2006. Disponível em: 06 jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543/4057>. Acesso em: 06 jan. 2020.

LOUREIRO, Armando. **O trabalho, o conhecimento, os saberes e as aprendizagens dos técnicos de educação de adultos numa ONGDL: contribuições etnográficas para uma renovação da Sociologia da Educação**. 2006. Tese (Doutorado em Educação/ Sociologia da Educação) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, Jan. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277046805_O_trabalho_o_conhecimento_os_saberes_e_as_aprendizagens_dos_Tecnicos_de_Educacao_de_Adultos_numa_

ONGDL_contribuicoes_etnograficas_para_uma_renovacao_da_sociologia_da_educacao. Acesso em: 15 abr. 2019.

LUCENA, Célia Toledo. Memória e História Local: Ensino e Pesquisa. **Top. Educ.**, Recife, v. 12, n. 1/2, p. 121-130, 1994.

MAÇAIRA, Élia de Fátima Lopes; BARROS, Jacira Maria L'Amour Barreto de; SOUZA, Katia Marcelina de (Orgs.). **Política de ensino:** educação de jovens e adultos. Recife: Secretaria de Educação, 2015 (Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, v. 5).

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos.** São Paulo: M. Books do Brasil editora Ltda, 2005.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História local:** contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MENDES, Anderson Fabrício Moreira. Ensino e vivências: as apreensões da História local no cotidiano da sala de aula. **Revista Tema Livre.** 2015. Disponível em: <http://revistatemalivre.com/anderson09-html>. Acesso em: 15 dez. 2019.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Eliete. **Círculo de educação e cultura:** a vivência dos princípios da educação libertadora para os jovens e adultos na Secretaria de Educação de Pernambuco nos anos de 1980 e 1990. Disponível em: coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/.../279. Acesso em: 15 jan. 2019.

MOURA. Tania Maria de Mello. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos:** contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 4. ed. ver. ampl. Maceió: Edufal, 2006.

NADAI, Elza. O ensino da história e a pedagogia do cidadão. *In.*: PINSK, Jaime (Org.). **O ensino da história e a criação do fato.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2000 (Repensando o Ensino).

NEVES, Silva da Conceição. **A História em quadrinhos como recurso didático em sala de aula.** 2012, 30fls. TCC (Artes Visuais com Habilitação em licenciatura) – Universidade de Brasília. Palmas, Tocantins, 2012.

NICODEMOS, Alessandra. Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador. **XXVII Simpósio Nacional de História – Conhecimento Histórico e Diálogo Social.** Natal, 22 a 26 de junho de 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371350734_ARQUIVO_ANPUH2013-ALESSANDRANICODEMOSLIVEIRASILVA-TC1-ALTERADO_1_.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

NOGUEIRA, Natania Aparecida da Silva. O ensino da história local: um grande desafio para os educadores. **IV Seminário Perspectivas do Ensino de História.** Ouro Preto, 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. As políticas de educação de jovens e adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. *In.*: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (Orgs.). **Políticas e práticas de educação de jovens e adultos**. Petrópolis: Vozes, 2015.

PACHECO, Kátia Dutra; AMARAL, Marciliana Baptista; PEREIRA, Patrícia Maria; LIQUER, Waldinéia Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos: o fazer docente perante o aumento da discência idosa. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 15, Jul/Dez 2013. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDkz.pdf> Acesso em: 15 jan. 2019.

PAIVA, Fábio da Silva. **Educação e violências nas histórias em quadrinhos do Batman**. Salvador: Ed. Quadro a Quadro, 2017.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

PEDROSO, Luis Marcelo de Araújo. **Novas tecnologias e livro didático da EJA: uma abordagem pedagógica por meio do gênero propaganda**. 2018, 165 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/10743/1/Dissertacao_NovasTecnologiasLivros.pdf. Acesso em: 20 mai. 2019.

PEREIRA, D. Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular: Um Olhar Histórico Sobre as Políticas Públicas ou Ausência delas. **Eccos revista científica**, v. 9. N. 001, São Paulo: Centro Universitário Nove de Junho, p.53-74, jan./jun.2007.

PERNAMBUCO. Secretária de Educação (SEDUC). **Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Parâmetros da Sala de Aula: História - Ensino Fundamental**. Recife: UNIDIME-PE, 2013. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PSAdigital_HISTORIA_EFM.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

PINSK, Jaime. Apresentação. *In.*: PINSK, Jaime (Org.). **O ensino da história e a criação do fato**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2000 (Repensando o Ensino).

PNBE na escola: **literatura fora da caixa - Guia 3: Educação de Jovens e Adultos**. Ministério da Educação. – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2014.

POPULAÇÃO NET.BR. **População de Cajueiro Seco – Jaboatão dos Guararapes**. Disponível em: http://populacao.net.br/populacao-cajueiro-seco_jaboatao-dos-guararapes_pe.html. Acesso em: 04 fev. 2020.

PORTUGAL, Ana Raquel Marques da Cunha Martins. A utilização de história em quadrinhos no Ensino de História. **Revista CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 7, n. 2, 2015. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/1474/1527>. Acesso em: 25 jan. 2019.

PREFEITURA DE JABOATÃO DOS GUARARAPES. Plano Municipal de Educação: Lei nº 1203/15. **Diário Oficial de Jaboatão dos Guararapes**, n. 112, Poder

Executivo Ano XXV, 19/06/2015. Disponível em: https://educacao.jaboatao.pe.gov.br/storage/2017/08/10-PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO-Lei-1203-15_Lei-626-11.pdf. Acesso em: 06 jan. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Escola municipal Luiz Lua Gonzaga: Projeto Político Pedagógico** – 2019. Jaboatão dos Guararapes-PE, 2019.
PRESSER, Alexandra Teixeira de Rosso; BRAVIANO, Gilson; GONÇALVES, Marília Matos. Histórias em quadrinhos em nível superior como ferramenta de ensino/aprendizagem: um levantamento bibliográfico. **Razón y Palabra**, n. 88, p. 150-159, Dez. 2014 – Fev. 2015.

RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. – São Paulo: Contexto, 2004.

RAVENA, Vanessa. Cajueiro Seco nasceu como fruto da luta social por moradia. **Brasil de Fato**, Recife, 23/05/2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/23/cajueiro-seco-nasceu-como-fruto-da-luta-social-por-moradia/>. Acesso em: 04 fev. 2020.

REIS, José Carlos. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e “utópica” da história pela reconstrução do tempo histórico. In: SAVIANI, Demerval (Org.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores associados; HISTEDBR, 1998.

RICOEUR, Paul. **As culturas e o tempo: estudos reunidos pela UNESCO por Ricoeur (et al)**. Petrópolis, Editora Vozes; São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre o Programa Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, jan.-jun. 2007.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In.: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Izabel; MARTINS, Estevão Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino da história**. Curitiba: UFPR, 2011.

SANTANA, Daniela Cordeiro dos Santos de. **EJA: Breve análise da Trajetória Histórica e Tendências de Formação do Educador de Jovens e Adultos**. 2012. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/28e93eb53881513e51959a43ae232800_1862.pdf. Acesso em: 26 abr. 2019.

SILVA, Diego Carvalho da. **Partidos e alianças políticas na “Moscuzinho do Brasil”**: os comunistas e as eleições municipais de outubro de 1947 em Jaboatão-PE. 2015, 179fls. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1889.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SILVA, Francisco Ribeiro da. **História local: objetivos, métodos e fontes**. 1998.

Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/3226.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SILVA, Hérica Fontes da. **As causas da evasão escolar**: um estudo de caso numa unidade de ensino da rede municipal de Itupiranga - Pará nos anos de 2013 e 2014. XII Congresso Nacional de Educação – Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. 26 a 29/10/2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20957_11234.pdf. Acesso em: 25 nov. 2019.

SILVA, Severino Ribeiro da; LAURENTINO, Idalice Maria; LIMA, James Davidson Barboza de. **Preservação de nossa história**. Jaboaão dos Guararapes-PE: Ed. dos Autores, 2016.

SIMÕES, Leilane Haroim. **Nova York na HQ de Will Eisner**: fragmento, exílio e memória. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso. Campo Grande-MS, 21 de agosto de 2014.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____.; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 251-268, Out.-Dez. 2016.

SOBANSKI, Adriane de Quadros; CHAVES, Edilson aparecido; BERTOLINI, João Luis da Silva; FRONZA, Marcelo. **Ensinar e aprender história**: histórias em quadrinhos e canções. Curitiba: Base Editorial, 2010.

SOUZA, Diego Beja Inglês. **Reconstruindo Cajueiro Seco**: arquitetura, política social e cultura popular de Pernambuco (1960-64). São Paulo: Annablume, 2010.

_____. **Reconstruindo Cajueiro Seco e cinco décadas do começo do fim**. Jan./2015. Disponível em: https://www.academia.edu/15481434/Reconstruindo_Cajueiro_Seco_e_cinco_d%C3%A9cadas_do_come%C3%A7o_do_fim. Acesso em: 04 fev. 2020.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, Ano 12, v. 12 n. 23 jul/dez 2018. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/download/1175/416>. Acesso em: 23 jan. 2020.

SOUZA, Ivan Boere; VILAR, Alberto Jomael. Porto Alegre, Cidade Educadora: 3.1 Construção de uma identidade de cidade educadora. *In.*: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004.

SOUZA, João Francisco de, 1944: Educação Popular: ?? Quê ?? uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar. Necessária ao povo brasileiro/ João Francisco de Souza. – Recife: Bagaço. 2007.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

TAVARES, Mayara Barbosa. O uso das histórias em quadrinhos no contexto escolar: contribuições para o ensino-aprendizagem reflexivo. **Publicado em Revista Linguagem**, 16. ed. 2010. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao16/ic_003.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

TESTONI, Leonardo André; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. A utilização de histórias em quadrinhos no ensino de física. **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL025.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

THOMSON, Ana Beatriz Accorsi. Os paradidáticos no Ensino de História: uma reflexão sobre a literatura infantil/juvenil na atualidade. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, jan/jun. 2016a. Disponível em: seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/download/63936/39453. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. **Os paradidáticos no Ensino de História**: as ideias e as experiências em sala de aula de professores de história da educação básica em Londrina. 2016, 123fls. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000210554>. Acesso em: 05 jan. 2019.

TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Orgs.). **Cidade educadora**: a experiência de porto alegre. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldina Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no Ensino de história. **Antíteses**, v. 3, n. 6, p. 743-758, jul.-dez. 2010.

TUFANI, Claudia. O Programa Brasil Alfabetizado: uma pequena introdução e possíveis áreas de pesquisa. **Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo**, n. 59, dez. 2016. Disponível em: https://www.ipc-undp.org/pub/port/PRB59PT_O_Programa_Brasil_Alfabetizado_uma_pequena_introducao.pdf. Acesso em: 30 set.2019.

UNESCO. Educação de Adultos - Declaração de Hamburgo - Agenda para o futuro. **V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEAV)**. Hamburgo, Alemanha, 14-18 de julho de 1997. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por/PDF/116114por.pdf.multi. Acesso em: 15 nov. 2018.

VELOSO, Van-Hoeven Ferreira. **Jaboatão de meus avós**. Recife: Centro de

Estudos de História Municipal de Jaboatão-PE, 1982.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. *In.*: ALEXANDRE, Barbosa; RAMOS, Paulo; VILELA, Túlio; RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

VIANA, Maria Helena. **“O tempo na História”**, 2020.

VIANNA, Cláudia. Ações coletivas e cidade educadora. TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Orgs.). **Cidade educadora: a experiência de porto alegre**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004.

VILELA, Marco Túlio Rodrigues. **A utilização dos quadrinhos no Ensino de História: avanços, desafios e limites**. 2012, 100fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo dos Campos, fevereiro de 2012.

VYGOTSKY, L. S. A. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAMBONI, Ernesta. O conservadorismo e os paradidáticos de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 175-192, set.1992/ago. 1993.

ANEXO A - HISTÓRICO DO MUNICÍPIO DE JABOATÃO DOS GUARARAPES

Para desenvolver a produtividade das terras, os donatários de capitânicas concediam, em regime de sesmarias, lotes para o plantio. E foi neste regime que, em 1566, Duarte Coelho concedeu uma légua de terra a Gaspar Alves Purga e Dona Isabel Ferreira, para o cultivo de cana de açúcar e instalação de um engenho, o São João Batista (hoje, Usina Bulhões).

Em 1573, as terras foram desmembradas e parte delas vendida a Fernão Soares, que teve como herdeira Maria Feijó, casada com o português Antônio Bulhões.

Jaboatão teve o seu povoado fundado a partir de 4 de maio de 1593, por Bento Luiz de Figueiroa, terceiro proprietário do Engenho São João Batista. Foi palco de duas grandes batalhas contra os holandeses em Pernambuco, travadas nos anos de 1648 e 1649.

Tem como seus principais vultos o general Francisco Barreto de Menezes, André Vidal de Negreiros, João Fernandes Vieira, Felipe Camarão, Henrique Dias, Antônio Dias e Antônio Silva. Em 1873, o povoado passou a vila e, em 1884, ao ser desmembrado do território de Olinda, foi elevado à categoria de Cidade.

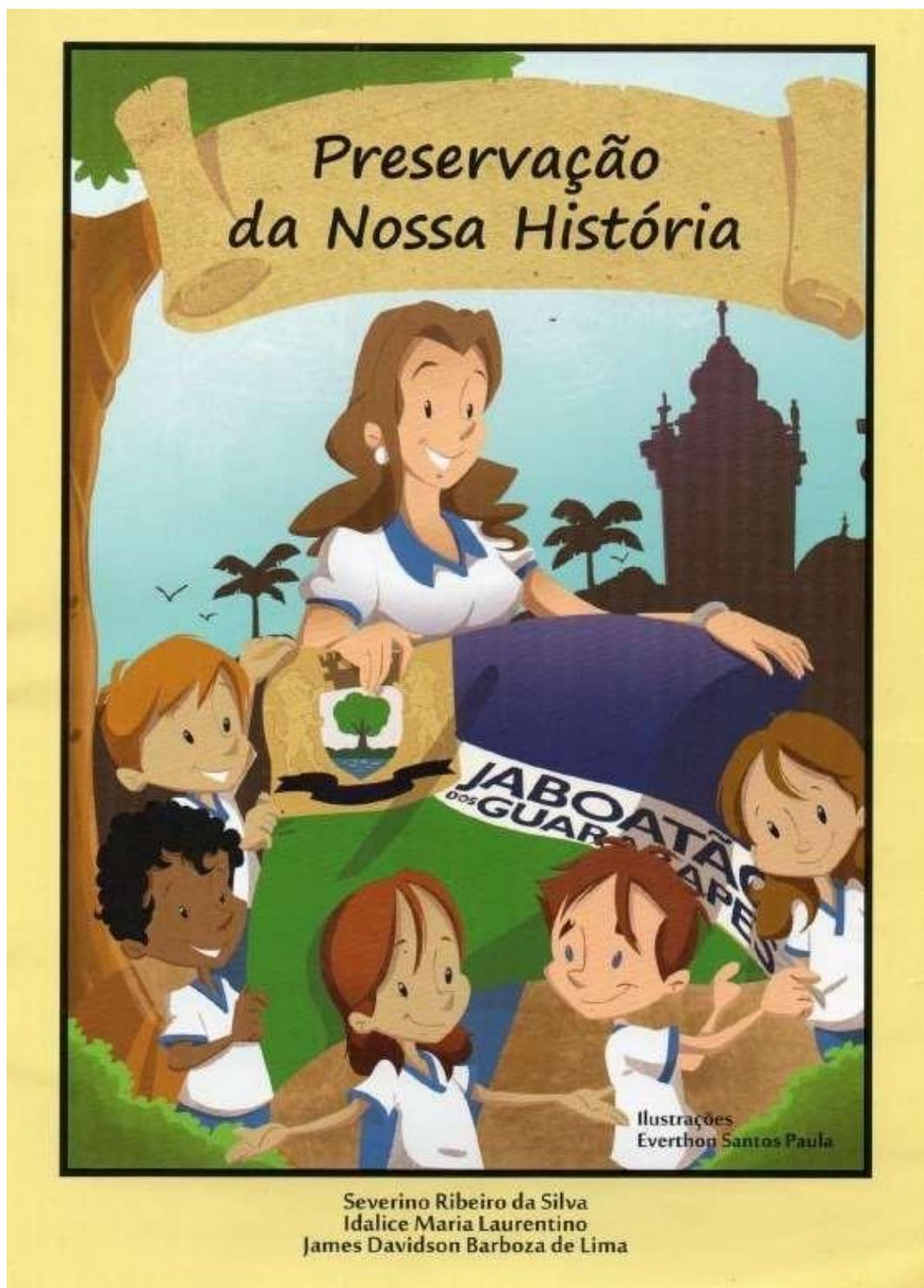
O primeiro nome da cidade foi Jaboatão, que vem do indígena *yapoatan*, numa lembrança à árvore comum na região, usada para fabricar mastros e embarcações.

A partir de 1989, passou a ser chamada de Jaboatão dos Guararapes, em homenagem ao local das batalhas históricas — os Montes Guararapes. É lá que está localizada uma das mais belas igrejas de Pernambuco, a de Nossa Senhora dos Prazeres, construída em 1565, e é a única igreja de Pernambuco, cuja fachada é revestida em azulejo — primeira igreja da América a ser dedicada ao culto de Nossa Senhora — onde todos os anos é realizada uma das festas mais famosas, a Festa da Pitomba (fruta regional).

A cidade, localizada a apenas 14 quilômetros do Recife, que se proclama como o “berço da pátria”, por ter sediado as principais batalhas contra os invasores holandeses, na então Capitania de Pernambuco, oferece atrações de sobra para os seus visitantes.

São oito quilômetros de orla, com praias para todos os gostos: desde a urbana Piedade até a quase inexplorada Praia do Paiva; igrejas seculares; e usinas que guardam fragmentos do passado revolucionário do Estado (PREFEITURA DO JABOATÃO DOS GUARARAPES, 2019).

ANEXO B - CARTILHA PRESERVAÇÃO DA NOSSA HISTÓRIA



Severino Ribeiro da Silva
Idalice Maria Laurentino
James Davidson Barboza de Lima

Jaboatão dos Guararapes guarda um rico e valioso monumento secular. Muitos só existem em imagens iconográficas, alguns resistiram ao tempo e continuam preservados, outros estão abandonados e até ameaçados pela demolição para dar lugar às edificações modernas.

Essa cartilha aborda o patrimônio histórico do município. Tem como principal objetivo, contribuir com a preservação documental e da memória dos monumentos construídos através da conscientização de professores e de alunos.

A cartilha em formato de quadrinhos convida para conhecer e apreciar a bela história patrimonial, viajando pelas sete regionais do município.

A história é contada por uma professora de uma escola pública e seus alunos, relatam a rica cultura imaterial como a do bolo souza leão, a festa da pitomba e as festas religiosas e profanas. Visitam belos monumentos preservados e em ruínas históricas, relembram outros que só existem nos arquivos e na memória do povo.

Autores:



Severino Ribeiro da Silva

Professor de História e Mestre em Arqueologia
Coordenador do Museu do Ginásio Pernambucano e
Arqueólogo do Museu da Cidade do Recife.



Idalice Maria Laurentino

Bacharel em Turismo, especialista em Turismo e
Patrimônio Histórico, Gestão e Política Ambiental
e Planejamento e Administração do Turismo;
Coordenadora do Patrimônio Histórico do Jaboatão
dos Guararapes.



James Davidson Lima

Professor de Geografia nas redes municipais do
Jaboatão dos Guararapes e do Moreno e Membro
fundador das Academias de Letras do Jaboatão dos
Guararapes – ALJG e do Moreno AMLA.



Prefeitura do
**JABOATÃO
DOS GUARARAPES**
Fazendo a mudança acontecer

Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes

Prefeito - Elias Gomes

Secretaria de Desenvolvimento e Mobilização Social

Conceição Nascimento

Secretaria Executiva de Cultura

Isaac de Luna Ribeiro

Gerência de Cultura

Lorena Raia

Coordenação de Patrimônio

Idalice Maria Laurentino

3280p Silva, Severino Ribeiro da. Preservação da nossa história / Severino Ribeiro da Silva, Idalice Maria Laurentino, James Davidson Barbosa de Lima; ilustrações Everton Santos Paula. - Jaboatão dos Guararapes, PE : Ed. dos Autores, 2016. 24p. : il.

ISBN 978-85-7858-374-3

1. PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL - PROTEÇÃO - JABOATÃO DOS GUARARAPES (PE) - HISTÓRIAS EM QUADRINHOS. 2. MONUMENTOS HISTÓRICOS - PROTEÇÃO - JABOATÃO DOS GUARARAPES (PE) - HISTÓRIAS EM QUADRINHOS. 3. MUNICÍPIOS - JABOATÃO DOS GUARARAPES (PE) - HISTÓRIA. 4. HINOS MUNICIPAIS - JABOATÃO DOS GUARARAPES (PE). 5. JABOATÃO DOS GUARARAPES (PE) - HISTÓRIA - ESTUDO E ENSINO. 6. HISTÓRIAS EM QUADRINHOS - LITERATURA INFANTOJUVENIL. I. Laurentino, Idalice Maria. II. Lima, James Davidson Barbosa de. III. Paula, Everton de. 1982. IV. Título.

CDU 719
CDD 363.69

PER - BPE 16-123

Revisão Ortográfica

Ulara Aimê Laurentino de Oliveira

Impressão

Companhia Editora de Pernambuco - CEPE

O Patrimônio do Jaboatão dos Guararapes

