



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

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

SHEYLA MARIA DE OLIVEIRA VASCONCELOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

RECIFE

2023

SHEYLA MARIA DE OLIVEIRA VASCONCELOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

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

Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Maria Paulo da Silva

RECIFE

2023

Catálogo na Fonte
Bibliotecário: Rodrigo Leopoldino Cavalcanti I, CRB4-1855

V331e Vasconcelos, Sheyla Maria de Oliveira.
O ensino de história e o trabalho como princípio educativo na educação de jovens e adultos / Sheyla Maria de Oliveira Vasconcelos. – 2023.
130 f. : il. ; tab. ; 30 cm.

Orientadora : Adriana Maria Paulo da Silva.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Recife, 2023.

Inclui referências.

1. Ensino de história. 2. Trabalho como princípio educativo. 3. Educação de jovens e adultos. I. Silva, Adriana Maria Paulo da (Orientadora). II. Título.

981 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2023-168)

SHEYLA MARIA DE OLIVEIRA VASCONCELOS

O ENSINO DE HISTÓRIA E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

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

Área de concentração: Ensino de História.

Aprovado em 28 / 08 / 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Adriana Maria Paulo da Silva (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Danielle Cristine Camelo Farias

Universidade Federal da Paraíba

Prof.^o Dr. Lucas Victor Silva

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dedico este trabalho às mulheres responsáveis pela construção dos significados que trago da vida. Juntas, elas formaram a base da minha sustentação, fortalecendo-me com seus ensinamentos, e ensinando-me a não desistir. À minha avó materna, Izaura Claudino de Oliveira, mulher imponente que suportou todo sofrimento de sua vida com muita resistência, mesmo quando lhe foi negado o direito de enxergar. Ela criou seus filhos sozinha em um período em que a mulher divorciada era ninguém. Minha avó paterna, Maria Cícera da Silva, trazia consigo o sorriso mais sincero. Nada a abalava, nem mesmo as adversidades que a vida lhe impôs. À minha tia Suzana Oliveira dos Santos, encantada e agradecida pela vida, e à minha mãe-amiga, Sonia Felix de Oliveira, da qual carrego grandes ensinamentos. Lembro-me, por exemplo, que ela me dizia isto: “não deixe a peteca cair”, aconselhando-me a resistir aos obstáculos diários. Guardo imensa saudade e amor de todas. In memoriam.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos à escola pública, da qual fui estudante durante todo período escolar. Recordo-me que, mesmo apresentando falhas e limitações, permitiu-me caminhar em busca do conhecimento.

A ausência de um pai na minha juventude obrigou-me a trabalhar cedo, causando, inevitavelmente, prejuízos aos meus estudos. Mesmo assim, não me isentei de, após um período fora da escola, retornar, e cursar uma Faculdade, que, mesmo privada, propiciou-me a conclusão da minha graduação, através do programa FIES.

Fui aluna desistente durante o “Segundo Grau”, por não conseguir conciliar trabalho e estudo. Retornei à escola após um longo período. Já casada e com filho, tive que ser persistente para poder concluir os estudos, porque, somados às minhas outras atribuições, tornavam-se cansativos. Hoje, professora concursada (com muito orgulho), sou grata, todos os dias, pelo meu trabalho. Leciono História a estudantes oriundos de realidade idêntica à minha: pobres e periféricos. Suas Histórias refletem a minha História. Gratidão a todos os alunos e a todas as alunas que estiveram comigo nesses anos, trocando aprendizagens diárias em sala de aula.

Para mim, cursar o mestrado não foi fácil, sobretudo por ter tido uma trajetória anterior que me legou um déficit na aprendizagem. No entanto, nessa jornada, encontrei muitas pessoas que me auxiliaram a superar os percalços encontrados no decorrer do curso. Aqui, evitarei nominá-las, para não correr o risco de esquecer o nome de alguém. Contudo, gostaria de registrar minha profunda gratidão aos professores e professoras do ProfHistória, pela paciência e compreensão dispensadas a nossa turma.

Agradeço, imensamente, a Deus por nos dar força e coragem para cursar o mestrado num período pandêmico, momento em que necessitamos nos reinventar. Ou seja, afastamo-nos do tradicional ensino presencial e realizamos quase todo o período de forma remota, através da rede de computadores. Significa dizer que, pela primeira vez, estreamos no estudo online.

Nesse caminhar, encontrei ainda colegas que se tornaram amigos e amigas. Aqui, meu agradecimento especial àqueles que estiveram presentes em algum momento difícil desta caminhada, como Francisco, Sheila e Silvia.

Sou muito grata pelos ensinamentos de minha orientadora, a professora Adriana Maria Paulo da Silva, como também por toda paciência dela em me orientar, pois sei que foi algo trabalhoso. Contudo, ao conceder-me a oportunidade de conhecer os ensinamentos de Philippe Meirieu, ela me mostrou o despertar do ensino através do desejo, tornando o ato de aprender muito mais prazeroso.

Por fim, agradeço à minha família pela colaboração e compreensão durante esse período. Sandro, pela parceria no caminhar destes anos. Andressa e Bruno, meus filhos que amo! Vocês são minha razão de viver!

RESUMO

A pesquisa da qual deriva a presente dissertação investigou as possibilidades de utilização da categoria “Trabalho” enquanto um princípio educativo para o ensino de História da educação de jovens e adultos (EJA). Os principais referenciais epistemológicos utilizados nesta investigação foram Antunes (2015), Arroyo (2021), Carretero (2010), Frigotto (2006), e Meirieu (1998). Além destes, nos referenciamos nos documentos curriculares oficiais do Brasil e de Pernambuco, e nas nossas próprias ações em sala de aula. Tendo por base esses referenciais, argumentamos que a categoria “Trabalho”, enquanto um princípio educativo (norteador dos princípios e ações de ensino/aprendizagem), não está contemplada nos documentos curriculares oficiais e nem nas práticas didáticas desta modalidade educativa. Em razão disto, que nos parece ser uma ausência, propusemos uma sequência didática de História para a EJA (indicando a utilização da ferramenta podcast) na qual objetivamos problematizar a categoria Trabalho tanto no seu sentido ontológico, como histórico.

Palavras-chave: ensino de história; trabalho como princípio educativo; educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

The research from which this dissertation derives investigated the possibilities of using the category “Work” as an educational principle for teaching the History of Youth and Adult Education (EJA). The main epistemological references used in this investigation were Antunes (2015), Arroyo (2021), Carretero (2010), Frigotto (2006), and Meirieu (1998). In addition to these, we refer to official curriculum documents in Brazil and Pernambuco, and in our own actions in the classroom. Based on these references, we argue that the “Work” category, as an educational principle (guiding the teaching/learning principles and actions), is not included in the official curriculum documents or in the didactic practices of this educational modality. Due to this, which seems to be an absence, we proposed a didactic sequence of History for EJA (indicating the use of the podcast tool) in which we aimed to problematize the Work category both in its ontological and historical sense.

Keywords: history teaching; work as an educational principle; youth and adult education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Cartaz Feira de Caruaru.....	99
Figura 2	Cartaz bromélia caroá	99
Figura 3	Cartaz a rede	100
Figura 4	Cartaz a fábrica	100
Figura 5	A bromélia caroá	101
Figura 6	A fábrica de caroá	102
Figura 7	A História da fábrica p.16.....	103
Figura 8	A História da fábrica p. 17	104
Figura 9	A História da fábrica p. 18	105
Figura 10	Chaveiros de fibra caroá	107
Figura 11	Livreto Conceição das crioulas - Introdução	108
Figura 12	Livreto Conceição das crioulas - Introdução	109
Figura 13	Livreto Conceição das crioulas p.02.....	110
Figura 14	Livreto Conceição das crioulas p.03.....	111
Figura 15	Conceição dass crioulas - artesol.....	112
Figura 16	Programas.....	116
Figura 17	Spotfy anchor	117
Figura 18	Crie um episódio	118
Figura 19	Escolha uma vinheta.....	119
Figura 20	Dê um nome ao seu podcast	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Cruzada de Ação Cristã
BDTD	Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPLAR	Campanha de Educação Popular na Paraíba
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CM	Colégio Municipal
EM	Escola Municipal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SEDUC	Secretaria de Educação e Esportes de Caruaru
UNE	Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONHECIMENTOS HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	23
2.1	O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	33
3	O CAMINHAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL-ITINERÁRIOS DA EJA	44
3.1	A PELEJA DA EJA EM CARUARU E PERNAMBUCO.....	55
3.2	O CURRÍCULO OFERTADO À EJA.....	63
4	UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA UTILIZANDO O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	75
4.1	O USO DO PODCAST NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA.....	83
4.2	O PODCAST E O TRABALHO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	86
4.3	PROPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
	REFERÊNCIAS.....	126

1 INTRODUÇÃO

A humanidade, ao longo do processo de sua construção histórica, teve o trabalho como principal meio de transformação de seu modo de vida. Esse processo culminou em mudanças que legaram ao trabalho significados impregnados de contentamentos e alegrias para alguns, e sofrimento e castigo, para a maioria. Buscamos, através da pesquisa com temas “O Ensino de História e o Trabalho como Princípio Educativo na Educação de Jovens e Adultos”, propor aos trabalhadores-estudantes uma possibilidade de tratar o trabalho sob o viés de seu sentido ontológico, ou seja, como um fator emancipador da existência.

Enquanto professora de História da EJA no município de Caruaru (PE), identifiquei, em inúmeras situações vivenciadas na escola, dentro e de fora de seus muros, nas realidades do cotidiano da sala de aula, expressões das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, as quais me inquietaram e me levaram à escolha desse tema.

Enquanto filha de pai analfabeto, que cursou o Mobral na tentativa inútil de tornar-se um cidadão alfabetizado e de uma mãe apenas letrada até o quarto ano do Fundamental I (como boa parte dos trabalhadores brasileiros), constatei, através da pesquisa e da rotina na sala de aula, que a EJA, no decorrer de sua história, mobiliza fortes embates políticos. Estes embates nos fazem concluir que a história do alunado da EJA é a da maioria dos trabalhadores (as), que lutam por direitos e melhores condições de trabalho.

Quando iniciei a minha caminhada como docente de História, lecionando para esse público, percebi a ausência, dentre os conteúdos ensinados, dos assuntos referentes ao “trabalho” e ao “trabalhador” como produtores de conhecimentos. Sempre acreditei na importância da discussão dessas temáticas para esses(essas) estudantes, por, na minha opinião, necessitarem de uma educação crítica, que possibilite interferirem na construção de suas identidades, das suas realidades, permitindo-lhes oportunidades de um trabalho digno e de um futuro melhor.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade bastante peculiar dentro da educação básica brasileira, apresentando uma pluralidade geracional: adultos trabalhadores regressos à escolarização; jovens considerados problemáticos por

sucessivas repetências na educação regular; e idosos. Mais ainda: pessoas desempregadas, biscateiros, trabalhadores temporários, os quais são, potencialmente, submetidos ao mundo do trabalho precarizado. É, pois, a esse grupo periférico da força de trabalho a que o estudante da EJA pertence.

O ensino ofertado a essa modalidade padece de graves problemas. Além da falta de recursos e de professores sem acesso a uma formação específica e continuada, o público ao qual se destina ainda precisa lutar por direitos e sofre o impacto de uma escolarização considerada de baixa qualidade. Apenas pelo viés da escolarização, é bastante limitada a possibilidade de diminuição de desigualdades sociais tão presentes em suas vidas

Tratando-se da oferta de ensino noturno para jovens e adultos trabalhadores, as aulas que deveriam iniciar às 18h40 nunca acontecem nesse horário. Há sempre uma tolerância de 20 minutos para elas terem início; pois, ao chegarem à escola, os estudantes se dirigem ao refeitório a fim de poderem jantar. Aliás, é rotina esta ser a principal refeição diária, já que é comum não conseguirem realizar as três refeições diariamente. E a problemática não para por aí. Ao chegarem à sala de aula, trazem consigo discursos imbricados de cansaço, lamúrias de vida, dos relacionamentos, e, principalmente, a queixa da falta de tempo para conciliar trabalho e estudos. A aula torna-se, muitas vezes, insignificante, enfadonha e sem resultados.

Portanto, lecionar História para um público tão peculiar é uma prática desafiadora. Some-se ainda a isso o fato de os(as) estudantes da EJA do município de Caruaru (PE) serem, em sua maioria, trabalhadores da feira. Sazonalmente, inclusive, o problema aumenta uma vez que a carga de trabalho altera-se, em períodos das festas juninas e do Natal. Nessas ocasiões a demanda das produções fabris cresce, e, conseqüentemente, a necessidade desses trabalhadores fazerem horas-extras. Essa realidade torna, nessas ocasiões, inconciliável o estudo e o trabalho. E é justamente aí que se percebe o “sumiço” dos estudantes das salas de aula. Elas tornam-se vazias e, no final do ano letivo, isso poderia trazer conseqüências negativas a esse alunado. Contudo, tentando minimizar essas conseqüências, nota-se que há uma leniência por parte dos professores no final do ano letivo. É o famoso “empurrãozinho”, embasado no discurso seguinte: “eles/elas trabalham e não têm tempo”. É comum a criação de notas pelos professores(as), objetivando essa “ajuda”

aos estudantes, em decorrência da assiduidade nas aulas ser rara por parte considerável deles(as), no decorrer do ano.

As notas avaliativas no município de Caruaru são atribuídas da seguinte forma: 1ª Atividade, 2ª Atividade e 3ª Atividade, que, somadas, correspondem à primeira avaliação bimestral, podendo atingir a média 10,0. Essas atividades referem-se à primeira nota da unidade. A segunda nota da unidade deve ser obtida a partir da avaliação propriamente dita, que, de acordo com o desenvolvimento do estudante, pode alcançar o limite de 10,0. Essa nota deve ser somada à primeira e dividida por dois, para obtenção da média bimestral.

Diante as adversidades apresentadas, numa unidade bimestral é necessário executar o programa engessado; há a obrigatoriedade em realizar atividades avaliativas e avaliação bimestral. O tempo se torna curto, requerendo do professor uma maior habilidade para dar conta de todas as atribuições, tornando o ensino-aprendizagem crítico e significativo secundarizado, omitindo discussões importantes, dentre elas, a do “trabalho como um ato emancipador”.

Sendo o “trabalho” peça fundamental nesse contexto estudante-trabalhador, analisamos a importância desta discussão, do “trabalho como princípio educativo” ser uma premissa nas aulas de História da educação de jovens e adultos.

Nilton Azevedo de Oliveira Neto, Rosa Oliveira Marins Azevedo e Paulo Henrique Rocha Aride (2018) publicaram o artigo intitulado: “Trabalho como princípio educativo: uma busca pela definição do conceito e sua relação com o capitalismo”, buscando apresentar a definição do trabalho na perspectiva ontológica e histórica. Esses autores defenderam a necessidade do trabalho ser compreendido na sua ontologia como parte da vida humana, essencial para a existência dela. Quando o homem cria coisas, faz isso em prol da manutenção de sua vida, transforma a natureza a seu favor e isso é o trabalho no sentido ontológico, filosófico. Entretanto, como esse ser vive numa sociedade capitalista, faz-se necessário que ele compreenda também que o trabalho tem sua forma alienante. E é nesse sentido que esse fazer humano assume um viés negativo, ou seja, direciona-se à mera sobrevivência, ao consumo impensado e desigual, o que desumaniza o homem (enquanto espécie).

Sobre o conceito de trabalho no sentido histórico, os autores apresentaram a partir de Ramos (2017, p.46), como se deu essa relação do trabalho vinculado a formas de emprego, e acrescentaram baseados em Ramos, Frigotto e Ciavatta (2005), os três aspectos que embasam a explicação da ausência da associação do trabalho no seu sentido ontológico na prática educacional:

Primeiro: a marca da cultura escravocrata na mentalidade empresarial das elites dominantes, por conta da tardia abolição da escravidão no Brasil; segundo: “a visão moralizante do trabalho trazida pela perspectiva de diferentes religiões”. Nessa visão, o trabalho considerado como castigo, sofrimento e/ou remissão do pecado; terceiro: o fato “de se reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo” (Aride; Azevedo; Azevedo Neto, 2018, p.46).

Essas situações características impregnaram negativamente a nossa compreensão sobre o que é o trabalho, sendo comum vinculá-lo à noção de emprego, de salário e da exploração na sua forma alienante. Para evitar isso, é importante promover ferramentas educacionais, para que os(as) estudantes compreendam os sentidos ontológico e histórico do trabalho, criem estratégias de resistência às diferentes formas de alienação às quais estão submetidos e planejem, com mais positividade, o futuro.

Enquanto o primeiro sentido recebe sua definição pelo fato de ser impossível a existência e sobrevivência do homem sem a mediação do trabalho entre si e a natureza, o segundo sentido vem explicar a forma como acontece essa mediação, e essas formas, esses modos, mudam de acordo com a organização social nos diferentes períodos da história. Nos dias de hoje, por exemplo, essa forma é o trabalho assalariado (Aride; Azevedo; Azevedo Neto, 2018, p.48).

As transformações produzidas na natureza em consequência da interferência humana compõem um conjunto de ações individuais e coletivas, e essas ações são as resultantes do trabalho humano, compreendido ontologicamente. Mas, com as mudanças ocorridas nos modos de vida e de produção, o trabalho assume, atualmente, a forma de trabalho assalariado. E esse é o sentido histórico dele. E é

desse universo de trabalhadores(as) assalariados que os nossos estudantes da EJA fazem parte; porém, de forma mais precarizada.

A relação trabalho/escola se constitui a partir de uma pedagogia destinada aos interesses dos grupos dominantes atualmente hegemônicos econômica, política e culturalmente. Por esse viés, se é o capital que comanda a sociedade, os projetos pedagógicos priorizam e determinam quais conhecimentos serão permitidos aos(as) trabalhadores(as), ou aos(as) futuros(as) trabalhadores(as), sempre sob uma ótica capitalista. Esse controle relaciona-se com as bases de produção e as relações sociais geradas a partir da hegemonia dos detentores do capital.

Compreender como a base material influencia as propostas pedagógicas direcionadas aos estudantes-trabalhadores (identificando o lugar deles(as) na estrutura produtiva da sociedade e problematizando esse lugar, ao invés de naturalizá-lo) é um ponto de partida para que um tipo de conhecimento, potencialmente transformador das suas vidas (tanto material quanto politicamente), seja alcançado.

Ainda que a operacionalização completa do trabalho como princípio Educativo seja difícil de ser vislumbrada na atual conjuntura histórico-social capitalista, ela é uma condição necessária para a emancipação do trabalhador (Aride; Azevedo; Azevedo Neto, 2018, p.52).

Com base nesse pensamento, acreditamos ser o ensino de História um dos responsáveis pela (potencial) promoção da consciência crítica dos(as) estudantes trabalhadores(as) da EJA, em Caruaru e em todo país.

Assim, elaboramos a seguinte problemática: “os sujeitos da EJA são trabalhadores(as). Qual a intencionalidade da ausência da discussão do trabalho como um princípio educativo no ensino de História?”

Para buscar atingir tal promoção, definimos o seguinte objetivo geral: “analisar o lugar ocupado pela categoria trabalho na EJA”, e traçamos nossos objetivos específicos: a) discutir a historicidade da EJA no Brasil, em Pernambuco e no município de Caruaru-PE; b) analisar os eixos curriculares do ensino de história em Caruaru e Pernambuco dirigida à EJA; c) elaborar uma abordagem didática, direcionada ao segundo segmento da EJA, utilizando o trabalho como princípio educativo no ensino de história.

A primeira etapa dessa pesquisa promoveu um levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados de teses e dissertações das áreas de História e Educação, e em periódicos científicos, como o banco de dissertações do PROFHISTÓRIA, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações (BDTD). Para tal empreendimento, utilizamos as palavras-chave seguintes: “Ensino de História”, “Trabalho e Educação de Jovens e Adultos”, encontradas no título ou no texto. Enquanto promovíamos as buscas, observamos um número reduzido da abordagem às temáticas articuladas. Encontramos, então, duas¹ dissertações que tratavam de questões de letramento e de direitos do trabalho.

Precisamente sobre o trabalho como princípio educativo, encontramos a tese “O trabalho como princípio educativo do ensino²”, a qual aprofundou a reflexão sobre a importância da centralidade do estudo do trabalho (como prática e como conceito) no ensino público. Ela fez críticas às tendências do “ensino reflexivo”, “professor pesquisador” e “construtivista”, os quais funcionam numa negação dessa centralidade necessária do trabalho no ensino, apoiando, assim, o trabalho flexível por serem tendenciosas ao capitalismo.

Na sequência, analisamos as prescrições para a disciplina de História no Currículo de Pernambuco, que é utilizado em Caruaru de forma adaptada, uma vez que o currículo dessa cidade está em construção. E mesmo aí, nessa adaptação, constatamos a ausência dos temas “trabalho” e “trabalhador(a)” em seu sentido ontológico.

Wilian Junior Bonete (2021), no artigo intitulado “Ensino de história na Educação de Jovens e Adultos: uma análise sobre os caminhos recentes a partir de

¹ SANTOS, Luciana Nery dos Santos. História dos direitos do Trabalho nos séculos XX e XXI: atividades para alunos do ensino médio da educação de jovens e adultos. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019.

FRANÇA, Lucélia Silva de Sales. Ensino de História e letramento na EJA: Costurando o conceito de trabalho com estudantes operários do polo das confecções do Agreste. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

² ZANELLA, José Luiz. O trabalho Como Princípio Educativo do Ensino. Tese-Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação- SP, 2003.

teses e dissertações (2004- 2016)”, tratou sobre as pesquisas voltadas ao ensino de história na educação de jovens e adultos.

Quanto à importância do ensino de história, o referido autor dispõe sobre a necessidade de trabalhos voltados ao ensino dessa disciplina na EJA. De acordo com Circe Bittencourt (2014), citada por Bonete (2021), as abordagens existentes revelaram a importância destinada ao ensino, não de como se deve ensinar história nas escolas, mas sobre como realizar a pesquisa. Porém, esses avanços nas pesquisas são voltados ao ensino fundamental e médio, numa proporção que pretere a EJA, reduzindo o número de investigações.

Ainda segundo Bonete, existiam, em 2021, um total de 23 produções. Dessas, vinte eram dissertações e três, teses de doutorado e versaram sobre as seguintes temáticas:

- Percepções da exclusão social;
- Avaliação;
- Currículo;
- Identidade cultural;
- Práticas de leitura e escrita;
- Consciência histórica;
- Práticas docentes;
- Significados da história;
- Representações sociais;
- Cidadania;
- Ensino de história e livros didáticos;
- Ensino de história e uso de fontes;
- Levantamento bibliográfico;
- Memória.

Podemos perceber, no recorte apresentado, a ausência a qualquer menção à categoria trabalho.

O autor apresentou também um dado importante apontado pela pesquisa de Weitzel Novaes (2007), sobre a preferência dos alunos pelas aulas expositivas. E nós

percebemos, com base na nossa experiência que, na visão do(da) estudante da EJA, a aula deveria seguir esse modelo.

É comum ouvir dos(as) estudantes, quando se traz uma proposta de aula diferente da expositiva, com escrita no quadro (para os estudantes copiarem) a seguinte fala: “hoje não teve aula!”. Desenvolver projetos para esse público requer do(a) professor(a) um maior engajamento, a promoção de argumentos convincentes das razões que levaram a aula ser em outros formatos, pois acreditam que a “aula de verdade” é quando escrevem; quando o(a) professor(a) utiliza o quadro e eles(as) copiam nos cadernos.

Essas percepções indicaram que a utilização de outras estratégias se faz necessárias.

Bonete apresentou a dissertação de Claudia Mendes Abreu Furtado (2011) sobre a adaptação do currículo do ensino médio regular para a EJA. Segundo essa autora, sem manuais e currículos próprios, é comum a utilização desse recurso como paliativo para ausência de materiais didáticos específicos. Essa é uma tentativa de suprir a ausência deles. Esse artifício não dá conta da subjetividade do alunado dessa modalidade de ensino nem respeita a realidade dele. Em síntese, não há como alinhar as singularidades de uma turma de EJA e da educação básica regular.

O que foi dito acima chama a nossa atenção à necessidade de uma pesquisa sobre o trabalho como princípio educativo para esses(as) estudantes-trabalhadores(as), a fim de buscarmos compreender as suas realidades e seus questionamentos sobre a importância de serem reconhecidos em sua singularidade, dentre outros contingentes estudantis.

Nossa dissertação se divide em quatro capítulos. No segundo, “Conhecimentos Históricos na Educação de Jovens e Adultos”, trazemos uma reflexão sobre a importância desses conhecimentos para esses(as) estudantes-trabalhadores(as), de que a educação ofertada para esse público, tem se pautado durante muito tempo apenas na alfabetização e no letramento. Nos aportamos nos seguintes autores: Carretero (2010); Christian Laville (1999); Keith Jenkins (2001) e Le Goff (2003). Nas discussões sobre o trabalho como princípio educativo, contamos com Frigotto (2006), Zanella (2003) e Ramos (2017). No terceiro capítulo, intitulado “O Caminhar da Educação de Jovens e Adultos no Brasil-Itinerários da EJA”, analisamos a

historicidade da EJA e seus sujeitos no Brasil, dando destaque ao currículo dessa modalidade de ensino, por meio da análise da BNCC (2017) e da crítica à sua marginalização em Pernambuco e Caruaru. Para tal, utilizamo-nos dos conceitos de Arroyo (2021), Antunes (2009) e (2015), Fávero e Freitas (2011), Freire (1996), Lima (2015), Machado (2016), Meirieu (1998), e Miranda (2009). Já no quarto capítulo, propomos uma reflexão sobre a importância, no processo de desenvolvimento dos trabalhadores-estudantes, de temas geradores que promovam aprendizados significativos sobre o trabalho. Concordamos com Arroyo quando nos alertou sobre a particularidade da EJA.

Teimar em ver esse tempo escolar como suplência-reparação dos percursos escolares truncados teve em nossa história - e continua tendo, até nas Diretrizes Curriculares - uma função política perversa: ocultar a EJA como espaço social e político de coletivos de classe, raça, etnia, periferia, campo. Ocultar as classes fez e faz parte da luta de classes em que as políticas públicas e até as Diretrizes Curriculares enredam-se. Se algum traço esteve persistente no nosso sistema escolar - da educação da infância à universidade - foi o de ter reproduzido as hierarquias de classe, gênero, raça, etnia, as hierarquias de homens-mulheres, negros-brancos, pobres-ricos, capital-trabalho (Arroyo, 2021, p.24-25).

Propusemos, através de uma estratégia didática voltada ao ensino de História, destacar a centralidade do tema “trabalho”. Atentamos, como situação local, a chegada da indústria ao município de Caruaru como geradora, na época, de expectativas de mudanças e melhorias na vida dos(as) trabalhadores(as). Buscamos criar um material didático promovendo a discussão dessa transição, visando a superar a ausência de currículos específicos e manuais ofertados à modalidade, dos temas “trabalho como princípio educativo” e da “historicidade do trabalhador(a) como produtor de conhecimentos”. Tudo isso ancorou-se no uso do podcast, mídia que pode permitir ao estudante o acesso ao conhecimento de forma gratuita, e o melhor, no tempo disponível a cada aluno(a), uma vez que ele(a) não dispõe desse recurso tão precioso para a pesquisa.

A EJA, em larga medida, reproduz a marginalização dos(as) trabalhadores(as) presentes na educação brasileira, não permitindo, da forma como é conduzida, a

garantia de direitos para os(as) jovens e adultos(as). Nosso trabalho tem a pretensão de seguir na contramão dessa tendência.

2 CONHECIMENTOS HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A quem interessa o ensino de história? Ou para que estudamos história? Começamos nossa pesquisa com essas indagações que são questionamentos de rotina, ouvidos nas salas de aula por anos a fio. Alunos(as) lançam as perguntas aos (às) professores(as) que buscam respostas convincentes. Essa situação, criada em torno do ensino de história, vem de períodos em que o ensino era pautado apenas na memorização, repetição de datas, fatos e nomes de heróis escolhidos. Decorar era sinônimo de aprender história.

Jacques Le Goff, em seu livro “A História Nova”, publicado em 1978, propôs problematizar a história de acordo com o tempo dela, sendo necessário para isso estudar as mudanças e permanências.

Porque em nosso mundo, onde muda a memória coletiva, onde o homem, o homem qualquer, diante da aceleração da história, quer escapar da angústia de tornar-se órfão do passado, sem raízes, onde os homens buscam apaixonadamente sua identidade, onde procura-se por toda parte inventar e preservar os patrimônios, constituir bancos de dados, tanto para o passado como para o presente, onde o homem apavorado procura dominar uma história que parece lhe escapar, quem melhor do que a história nova pode lhe proporcionar informações e respostas? (Le Goff, 1998, p.51).

De acordo com esta tese, a “História Nova” propõe o “desejo de se interessar por todos os homens”. Para isso, contudo, há a necessidade da utilização de métodos que promovam o pensamento crítico, porque, pelas práticas utilizadas até então, tal promoção não é possível.

O ensino de história e a escola têm sido responsáveis pela produção e reprodução das narrativas e dos discursos políticos feitos a partir das orientações políticas e metodologias adotadas pelos(as) historiadores(as). Segundo Keith Jenkins em “A história repensada”, a História não consegue dar conta de toda complexidade do passado.

A história é basicamente um discurso em litígio, um campo de batalha onde pessoas, classes e grupos elaboram autobiograficamente suas

interpretações do passado para agradarem a si mesmos (Jenkins, 2001, p.43).

Assim, a história e seu ensino são campos de disputas, e frutos das interpretações dos(as) historiadores(as) e professores(as). Muitos silenciamentos na sua escrita e nas nossas salas de aula são propositais. E supomos que seja exatamente, o que ocorre com os temas do trabalho e da história dos(as) trabalhadores(as).

De acordo com Jenkins (2001), a desconstrução dos modelos de pensamentos dominantes permitiu a construção de outras narrativas significantes no processo da formação de cidadãos críticos; daí sua importância. Então, passado e historiografia, juntos, formam, de fato, a História com “H”.

Para o autor, é necessário explicar a história a partir da epistemologia, da metodologia e da ideologia. Se o objetivo da história é a investigação do passado, mas, se esse passado só deixou (poucos) vestígios, não há como negar as subjetividades dos historiadores (Jenkins, 2001).

Para Jenkins, a limitação da interpretação do historiador é sua ideologia. A história é sempre um objeto a serviço de interesses, colaborando com a criação de identidades. A história é o que os(as) historiadores(as) fazem. Mais, a história produzida é menor que o passado, pois é construída de fragmentos.

[...] as fontes são mudas. São os historiadores que formulam tudo o que as fontes “dizem”, pois pergunto, não é fato notório que um grande número de historiadores (todos honestos e escrupulosos a seu jeito) vai às mesmas fontes e acaba produzindo relatos diferentes? Não é fato que todo historiador tem suas próprias e muitas narrativas para contar? (Jenkins, 2001, p.67).

Cabe à escola e aos(as) docentes de História mediar tais construções, explicando a existência das desigualdades sociais, formando trabalhadores(as), numa educação não produtora da naturalização do trabalho precarizado, mas sob a centralidade de seu sentido emancipador, criador de humanidade em nós.

O professor e educador Christian Lavielle (1999), pesquisador do ensino de história e de sua função social, discutiu, em “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história”, as disputas vividas pela história escolar e alguns de

seus propósitos, no fim dos anos 90 no século XX. Naquela ocasião, apesar de não ser mais central a valorização de narrativas que glorificavam certos heróis acionados para uma educação cívica (como ocorria do século XIX até o pós 2ª guerra mundial), a história ainda carregava essa função.

A história pautou-se objetivando implantar o orgulho, primeiro, em súditos, e, depois, nos cidadãos sobre seu pertencimento à nação.

O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada (Laville, 1999, p.126).

Aponta-nos Laville ter havido o silenciamento de uns e o engrandecimento de outros, causados pela interferência dos Estados nos currículos de História, na importância e na força dessa disciplina para a manutenção de seu poder.

É interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de história suscita nos mais altos níveis: a história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder (Laville, 1999, p.130).

As seleções de conteúdos, do que se deve ensinar, do que se deve aprender, são sentidas nas salas de aula.

A partir do final da Segunda Guerra Mundial, o ensino de História ganhou uma nova configuração, com a estabilidade entre as nações que perderam o medo do fim de suas existências. Não havia mais a necessidade dessa orientação, sendo percebida, então, a emergência das “democracias”, nas quais era fundamental a participação ativa dos cidadãos.

Apesar de ter havido a passagem de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada na aprendizagem, a questão da utilização da História escolar para a glorificação das nações (das nacionalidades, dos nacionalismos, e dos políticos nacionalistas) continuou a ser objeto de debate. O mesmo ocorreu com a importância

dada às datas e aos fatos, que sempre enalteciam determinados personagens. Tal fato sempre ocasionou uma seleção de narrativas parciais. A Educação de Jovens e Adultos, modalidade menos prestigiada da educação básica, não dispõe, muitas vezes, de materiais didáticos próprios à sua realidade, e os currículos (quando existem) são construídos a partir das propostas para crianças e jovens na modalidade regular da educação básica. Seus(suas) estudantes trabalhadores(as) não se encontram na história escolar ensinada. As discussões sobre o trabalho não o tratam como um princípio educativo.

Joana Neves, no artigo intitulado “Reflexões sobre o ensino de história: discussão de algumas proposições de Jacques Le Goff” (2003), apresentou as concepções teórico-metodológicas da chamada Nova História, que repercutiram muitas propostas e práticas do ensino de História, dentre elas a de Jacques Le Goff.

Segundo essa autora, ao discutir a relação entre história e memória, Le Goff reconheceu a existência de “duas histórias”, a construída pela memória coletiva e a dos(as) historiadores(as). Contudo, ambas tendem a ser vigiadas pelas forças políticas em disputa numa sociedade.

[...] Se a história, como campo de conhecimento, é vigiada, mais ainda o é o ensino. Aí a vigilância se exerce, formal e informalmente, de modo a assegurar a construção não exatamente de um conhecimento sobre a sociedade em que vive, mas de uma ideia daquilo que se pretende que seja essa sociedade (Neves, 2003, p.161).

Essa vigilância é sofrida pela disciplina e pelo ensino dela. E é o Estado que assume o papel de vigilante, através do controle dos currículos, dos programas, dos materiais e das metodologias utilizadas. Ou seja, ele dita o que deve ou não ser ensinado.

Carretero (2010, p. 37) confirma o lugar ocupado pela História, para analisarmos a importância do seu ensino:

[...] a história é precisamente, desde o século XIX, muito mais que uma disciplina acadêmica: trata-se, insistimos, de uma ferramenta cultural organizada da experiência temporal da vida com a capacidade de fixar identidades.

Esse professor espanhol, produtor de obras relacionadas à aprendizagem de conteúdos histórico, analisou em sua obra “Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado”, no capítulo intitulado “Três sentidos para a História”, os usos sociais da disciplina. Nessa tarefa, identificou a relação da disciplina com registros acadêmicos, com a vida cotidiana dos grupos, e com as versões ensinadas na escola, sendo essa última, reflexo dos outros dois.

A História, segundo o autor, é “uma ferramenta cultural organizadora da experiência temporal da vida com a capacidade de fixar identidades”. Cada sociedade possui uma cultura dominante, então, a base da história é construída para as escolas com esse objetivo.

O reconhecimento da própria identidade, atravessada também pela pluralidade e a diferença pela atitude dialógica e a interdiscursividade que fazem da história um espaço povoado de sentidos e identidades múltiplas exige que nós preparemos nossas ferramentas de compreensão, não somente para melhorar o ensino da história na escola, mas também sua presença em contextos informais, e sua persistência, suas profundas marcas na consciência de homens e mulheres que, já adultos, seguem empenhados em atravessar o espelho (Carretero 2010, p.27,28).

Cabe ao professor (ou à professora) orientar sobre o controle e interferências.

Na História escolar, os saberes ensinados são construídos por vieses, a partir de seleções definidas, reproduzindo, por vezes, discursos hegemônicos, mantenedores da ordem social, política e econômica.

Na educação de jovens e adultos, no caso brasileiro, além da metodologia frequentemente infantilizada e da falta de estudos direcionados a esse público, o ensino de história, construído antes numa visão positivista, que levava a uma verdade, segue apresentando uma narrativa eurocêntrica. Nela, muitos silenciamentos são reafirmados, sem questionamentos.

Sabemos da pluralidade de objetivos existentes numa sala de educação de jovens e adultos. E isso se reflete, pois, na utilização dos métodos. É aí, então, que o papel dos(as) docentes é fundamental para que se atinjam os objetivos buscados por esses(as) estudantes. De acordo com Meirieu (1998, p.31):

O educador deve colocar-se a serviço da solicitação expressa pelos sujeitos; o respeito desta solicitação é indiscutível. Não levá-la em conta é desprezar os sujeitos, afastar-se deles e, portanto, renunciar, mais cedo ou mais tarde, a um mínimo de eficácia.

Quando verificamos a formação do corpo docente de uma turma de EJA, constatamos que, em sua maioria, frequentemente, não têm uma formação voltada à modalidade. O descaso com a formação de professores(as) especialistas para essa modalidade vem de longe. Machado, em sua pesquisa sobre o tema, afirma:

Os professores da EJA que iniciaram sua atuação na educação básica, nos anos 1980, devem se lembrar de que, na maioria dos estados brasileiros, a oferta do Mobral e das classes de Ensino Supletivo era de acesso restrito para os professores, pois para o primeiro eram recrutados monitores e, para o segundo, dependendo da demanda, eram feitos contratos temporários de professores (Machado, 2016, p.434).

A modalidade carrega consigo o deslustre que parece se perpetuar desde o MOBREAL, quando não se exigia uma formação adequada aos(às) professores(as), até o supletivo, quando se propõe um aligeiramento da escolarização.

Os(as) professores(as), às vezes, têm, nessas aulas, o complemento de sua carga horária, e repetem, com frequência, a mesma aula aplicada em suas turmas do ensino regular. Muitos realizam o método do “aplico qualquer coisa”, e ajudam a promover a ideia segundo a qual a EJA é vista mesmo como “qualquer coisa”, reforçando a falta de atenção destinada à modalidade.

A prática do(a) professor(a) da EJA deveria ser dotada de uma metodologia, de um planejamento e adoção de recursos didáticos de fato significantes ao ensino-aprendizagem dos trabalhadores-estudantes

Phillippe Meirieu, escritor francês, político, filósofo e professor pesquisador, desenvolveu pesquisas na área de educação e foi militante na luta dos movimentos populares. Em seu livro “Aprender... sim, mas como?”, provocou-nos sobre a prática intelectual de estímulo à curiosidade, esta enquanto produtora de caminhos significativos ao aprendizado transformador. O esteio para o alcance do objetivo de estudantes-trabalhadores deve ser pautado no objeto comum a todos(as), ou seja, em

“O trabalho”, respeitando, nesse processo, o tempo e os conhecimentos prévios já adquiridos por esses(as) estudantes.

O referido autor nos alertou poder a aprendizagem também ocorrer fora da sala de aula, repetidas vezes e de forma mais atraente. Ele ainda chamou a nossa atenção sobre as nossas práticas diárias enquanto educador(a). Ou seja, lembrou-nos da maneira como conduzimos nossas aulas e do modo como realizamos nosso trabalho, fazendo-nos lembrar de situações vivenciadas no nosso dia a dia, quando não nos planejamos para as aulas e realizamo-las sem muito esmero.

Segundo ele, o(a) professor(a), enquanto mediador(a) do conhecimento, pode despertar o desejo do(a) aluno(a), desde que respeite as aprendizagens adquiridas por esse indivíduo em suas vivências e em outros espaços, mas não fique limitado a elas. Desse modo, a aprendizagem, estimulada pelo desejo, promove a aquisição dos conhecimentos muito mais assertivos. É necessário estimular o desejo desses(as) estudantes, encontrar algo que lhes desperte o gosto e a motivação para estudar. Por isso, explica-nos o autor francês: “[...] Na verdade, só atingirão o saber aqueles(as) que precisamente o veem como desejável, a ponto de sacrificar por ele interesses mais imediatos”. (Meirieu, 1998, p.87).

Aliás, o autor já nos provocou através do título de sua obra “Aprender... sim, mas como?”. Nela, chamou a nossa atenção para práticas repetitivas, presentes no ensino, em que são utilizados métodos ineficazes e a reprodução de discursos dominantes, sendo comum a iteração de aulas enfadonhas que não causam (em ninguém) o desejo de aprender. Romper com práticas dessa natureza torna a educação ainda mais desafiadora.

Não há nada mais desestimulante para um(a) aluno(a), numa aula, que o monólogo do(a) professor(a). Procedendo dessa forma, o(a) docente mostra-se detentor(a) do conhecimento e os(as) estudantes, acredita ele, serem apenas caixas nas quais são colocados saberes específicos. Isso pode limitar o(a) aluno(a) a vir a desenvolver um pensamento crítico, bem como a tornar o ensino algo desanimador, desinteressante.

[...] é necessário que o sujeito disponha de alguns instrumentos para que possa enfrentar a obscuridade, e é isto que o professor deve buscar com prioridade: apoiar-se naquilo que os alunos sabem fazer e sugerir, a partir daí, o que poderiam saber (Meirieu, 1998, p.92).

Maurice Tardif, professor canadense e pesquisador da docência, é defensor dos saberes adquiridos não apenas por meio da cognição, mas por meio das interferências sociais às quais os indivíduos estão condicionados. Permitiu-nos conhecer em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, quais deles são necessários aos(às) professores(as). Mais ainda: buscou mostrar a relação problemática desses saberes produzidos, das críticas relacionadas à escola quando reproduz discursos dominantes e utiliza o(a) professor(a) como peça fundamental nesse processo, dando pouca importância ao que ele(a) sabe, tornando-o(a) reprodutor(a) dos discursos estruturais.

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (Tardif, 2002, p.11).

Para Tardif (2018, p.33), “Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia)”, atrelados a uma rede serviente, ao modelo da formação dessa sociedade, baseada na sua cultura.

Com efeito, o valor social, cultural e epistemológico dos saberes reside em sua capacidade de renovação constante, e a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício. Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados, material e ideologicamente, às atividades de produção de novos conhecimentos. Essa lógica da produção parece reger também os saberes técnicos, bastante voltados, atualmente, para a pesquisa e para a produção de artefatos e de novos procedimentos. Nessa perspectiva, os saberes são, de certo modo, comparáveis a “estoques” de informações tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas, técnicas culturais etc. (Tardif, 2018, p.34-35).

Dessa forma, sua utilização se baseia na identificação de qual conhecimento é necessário à determinada cultura, a determinado tempo, havendo então uma distinção entre os saberes do corpo docente e os saberes produzidos pela comunidade científica que os produz. O papel do(a) professor(a) parece se resumir apenas à transmissão pedagógica.

Tardif (2018) comparou a produção dos saberes com o modo de produção fabril e considerou que, mesmo quando um novo saber é produzido, logo será submetido a um novo saber, devendo apresentar-se sistematizado aos saberes já adquiridos.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é o saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (Tardif, 2018, p.35).

Pensamos que o papel do(a) professor(a) deva ser o de articulador(a) dos saberes de modo a transmiti-los com eficiência.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (Tardif, 2018, p.39).

Para Paulo Freire em “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, a necessidade da existência de uma junção teoria/prática, evidencia a necessidade de o(a) professor(a) ser sempre um ser curioso, crítico de sua prática de ensinar. Aguçar o desejo do(a) aluno(a) na busca pelo conhecimento é o caminho do aprendizado que se fará quando o ensino se tornar significativo a ele(a), e isso só é possível quando o(a) professor(a) compreende que ensinar exige aprender.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (Freire, 1996, p.24).

Até que ponto pode o(a) professor(a) ser um(a) facilitador(a) para suprir as carências dos saberes de alunos(as) desejantes de recuperarem o “tempo perdido”, respeitando a bagagem dos saberes desses(as) estudantes? A contribuição e a ampliação de discussões orientadoras, valorizando o repertório cultural e histórico existente em uma sala de aula de EJA, fazem-se necessárias para esses sujeitos sentirem-se participantes da história.

Precisamos evidenciar a reponsabilidade das Universidades nesse contexto. Quando não há a oferta nos currículos nos cursos de licenciaturas, a especificidade EJA na formação dos professores se torna obsoleta e não garante a esses profissionais um conhecimento específico voltado à modalidade.

Os professores(as) formados, em suas salas de aula, seguem adaptando os currículos do ensino médio e do ensino regular, pior ainda quando utilizam as atividades do ensino infantil para as fases I e II. É comum nas salas onde funcionam essas turmas, atividades expostas nas paredes que nos remetem a educação infantil. Não há garantia de um ensino-aprendizagem aos estudantes-trabalhadores(as) de fato significativo nesse modo de ensinar.

Concordamos com Paulo Freire (1996, p.22) quando nos diz que os saberes indispensáveis aos(as) professores(as) partem da consciência “de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Freire (1996) deixou-nos claro isto: o ato de ensinar exige aprender. Essa troca requer do(a) professor(a) um reconhecimento: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo”. Como não há uma preocupação com a formação dos(as) docentes, como a produção dos saberes não parte da construção da formação humana, a EJA continua sendo a suplência com a função reparadora.

Se for a EJA uma tentativa de recuperar o “tempo perdido”, se é constituída por trabalhadores-estudantes, por que a manutenção de um ensino pautado na mesma didática e metodologia do ensino regular persiste?

A arte de educar compara-se, então, a um corpo que dança e se orienta em conformidade com a música. Ou seja, é ela que conduz em suaves movimentos o bailarino(a), ou, se necessário, a movimentos frenéticos. Impossível conduzir uma

turma de EJA num só ritmo se sua formação compõe um público plural de ideias e de idades.

Nesse processo de compreensão de qual melhor alternativa para uma Educação de Jovens e Adultos na qual haja aproveitamento do tempo, qualidade no ensino e redução do número de evasão, localizamos a nossa inquietação.

Para uma educação transformadora, que possibilite a elaboração de conhecimentos críticos às práticas dominantes, faz-se necessária uma reflexão assentada em diferentes critérios: práticas metodológicas significantes e eficazes; uma escola de fato inclusiva; políticas públicas que permitam acesso e manutenção dos(as) estudantes nas escolas. São esses alguns passos para essa concretização.

Concordamos com Meirieu (1998) quando definiu ser a educação o objeto da prática intelectual curiosa, e que é através da percepção dos sentidos que buscamos atingir o aprendizado significativo. Para o autor, o desejo é a porta de entrada do conhecimento. Por isso, desenvolver critérios de aprendizagem respeitando e promovendo esse desejo é o caminho.

Ao(à) professor(a), é necessário encontrar esse ponto de partida, despertar algum desejo já existente no(a) aluno(a) para, assim, degrau por degrau, direcioná-lo(a) a desejar aprender os conhecimentos escolares. Entendemos como sendo o trabalho e o mundo desse alunado um ponto de partida para despertarmos nele o desejo de aprender.

2.1 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O homem, a natureza e o trabalho preexistem ao capital; mas, sob a égide do capitalismo, a exploração da força de trabalho converteu o(a) trabalhador(a) em um produto que pode ser substituído por outro. Esse fato modificou o sentido do trabalho.

Gaudêncio Frigotto (2006), em sua obra “A produtividade da escola improdutiva, um (re) exame das relações entre educação, cultura e estrutura econômico-social capitalista”, abordou a relação entre educação e o processo produtivo. Em sua análise, criticou os que veem a escola como uma instituição unicamente mediadora do sistema capitalista, sendo o seu papel puramente

ideológico, como também aos que veem a educação como potencializadora de trabalho e, portanto, geradora de produtividade.

Sobre a existência da relação em que a teoria do capital humano busca estabelecer entre a educação e desenvolvimento, educação e renda, Frigotto (2006) argumentou ser ela efetivamente, um truque para o aumento da exploração do trabalho. Segundo sua análise, os capitalistas buscam, na escola, uma possibilidade de articular seus interesses, já que essa é formadora de mão de obra.

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda (Frigotto, 2006, p.40).

Entendemos que a prática educativa escolar estabelece diferenças ou media o modo de produção capitalista.

A improdutividade, a desqualificação do trabalho escolar, uma aparente irracionalidade e ineficiência em faces da teoria do capital humano, constituem uma mediação produtiva, concebendo a prática educativa como a prática que se dá no interior de uma sociedade de classes (Frigotto, 2006, p.18).

Entretanto, ela pode, na sua complexidade, tornar-se aliada aos interesses dos(as) trabalhadores(as), favorecendo seu entendimento a respeito das desigualdades sociais.

O deslocamento feito no campo macro ou microeconômico estabelece que a teoria do desenvolvimento não se desprende do que defende o capitalismo.

O suposto básico microeconômico é de que o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Supõe-se, de outra parte, que o indivíduo é produtor de suas próprias capacidades de produção, chamando-se, então, de investimento humano o fluxo de despesas que ele deve efetuar, ou que o Estado efetua por ele, em educação para aumentar a sua produtividade (Frigotto, 2006, p.44).

Composta, majoritariamente, por estudantes-trabalhadores(as) considerados(as) com baixa produtividade e menor renda, a EJA promove uma educação aligeirada. As aulas, com duração de 40 minutos, e os ciclos, geralmente, com duração de seis meses, não dão conta da necessidade, nesse espaço/tempo estabelecido, para suprir as carências. Assim, a baixa qualidade e esses fatores fazem aumentar ainda mais as desigualdades sociais para os(as) estudantes.

Atentamos para o papel da escola e do ensino de História no enfrentamento das questões urgentes e necessárias aos(às) trabalhadores-estudantes que necessitam superar essa situação de desvantagem sociocultural.

De acordo com Frigotto (2006), vários fatores influenciam o sucesso ou fracasso da trajetória escolar. Os(as) estudantes da EJA são frutos de um caminhar interrompido em algum momento, impedindo o êxito na jornada rumo à aprendizagem.

Para uma educação a serviço da emancipação do trabalhador-estudante, faz-se necessário trazer à discussão temas problematizadores da produção e da manutenção das diferenças sociais tão presentes na sociedade brasileira.

As relações produtivas, estabelecidas pelo capitalismo, refletem, mas não determinam, a produção de conhecimentos ofertados pela escola, para criar propostas pedagógicas contra-hegemônicas que valorizem o trabalho e os(as) trabalhadores(as).

As abordagens, trazidas na tese “O trabalho como princípio educativo no ensino”, de Zanella (2003), permitiu-nos algumas reflexões sobre a importância da centralidade do trabalho nas aulas de História, principalmente para o público trabalhador. Lembremos, os(as) estudantes da EJA são aqueles(as) a ocuparem os trabalhos precarizados, daí a necessidade de o ensino de história ser direcionado a seus interesses e realidades, aproximando-os deles(as).

Zanella (2003) apresentou a proposta de uma escola pautada no triângulo pedagógico “aluno / professor / trabalhadores – trabalho material - saber”, sendo o(a) professor(a), mediador(a) do ensino-aprendizagem. Acrescentou a importância da discussão do trabalho como princípio educativo na perspectiva de superação das propostas de ensino que privilegiam os detentores do poder, mostrando ser “o capital e o trabalho produtores dessas propostas diferenciadas de escola e de ensino”, fazendo-se necessário sua superação a partir do estudo da centralidade do trabalho.

Em sua obra, expôs-nos a necessidade da classe trabalhadora produzir um ensino a partir de sua própria história, pois ele tem sido construído majoritariamente na negação de seus direitos.

A compreensão do significado das mudanças provocadas pelas transformações sofridas no mundo do trabalho e das consequências ao longo dos anos, sugere novas tomadas de posição determinantes para sobrevivência, na atual sociedade capitalista.

O trabalho está diretamente ligado à vida humana; dessa forma, vários aspectos das nossas identidades/alteridades são construídos em torno dele. Numa sociedade que se transforma o tempo todo de uma forma cada vez mais veloz, é necessário promover a criticidade de trabalhadores-estudantes, inclusive, para que sejam capazes de resistir, compreendendo as formas de trabalho existentes e novas estratégias de luta, objetivando melhores condições de vivenciá-las.

O autor defendeu a necessidade de a categoria “trabalho” ser exclusiva no ensino e ter nele a sua centralidade. Nessa perspectiva, o trabalho deve ser entendido ontologicamente (filosoficamente) como o ato transformador da natureza em favor do homem e, historicamente, como um fator de divisão e hierarquização social.

Sob a investigação das diferenças dos princípios propostos por Ricardo Antunes (1982) na perspectiva da “teoria de valor”, e em Marx (1999), ambos apresentados por Zanella (2003). A sociedade capitalista evidenciou os dois significados da palavra valor: “valor de uso” e “valor de troca”. Eles se diferenciam a partir da utilidade das coisas, pois: “[...] Quanto maior for o valor de uso (utilidade), menor é o valor de troca e quanto maior o valor de troca, menor é o valor de uso” (ZANELLA, 2003, p.23).

O referido autor apresentou, como exemplos de utilidade, o ar e a água sendo esses elementos essenciais à vida e fez a diferenciação com o ouro, pois, ao contrário dos dois primeiros, este possui valor de troca, mas não tem a mesma utilidade da água e do ar. E qual o motivo de o ouro ser mais valioso? Segundo o autor, esse metal necessita de mais trabalho na sua produção, agregando valor ao produto final.

O valor não é determinado pela remuneração de trabalho, mas pela quantidade de trabalho gasto na produção da mercadoria. Assim, tanto o trigo como o ouro e o trabalho são redutíveis a um denominador comum que é a quantidade de trabalho gasto na produção de ambos. É esta quantidade de trabalho que determina o valor daquelas mercadorias (Zanella, 2003, p.24).

Não é, então, o salário pago, o definidor do valor do objeto, mas a quantidade de trabalho utilizado para produzi-lo. Os trabalhos são gerados não apenas pela mão de obra utilizada na produção, mas pela utilização de máquinas e implementos usados na produção do produto.

Nessa perspectiva, o trabalho é definidor de seu valor, a partir da utilização de “trabalho mediato³ e imediato”. Não existe uma relação entre o valor da mercadoria e o salário pago aos(às) trabalhadores(as). E vemos: um ourives (que não produz nada realmente útil à vida) é muito melhor remunerado do que um agricultor (sem o qual não podemos viver).

Ao utilizar os termos “capital fixo” (ferramentas, máquinas e edificações) e “capital circulante” (capital empregado para sustentar o trabalho), ele nos explica que é a partir desse arranjo que se dá o preço final do objeto.

Apresentou-nos ainda o autor, em Marx, a superação feita, a partir de Hegel, sobre o conhecimento e reconhecendo do trabalho abstrato⁴ apenas numa visão positiva. Marx tomou o trabalho na categoria ontológica da existência humana, fundamentada a partir da expressão “o processo de trabalho “, sem a preocupação da definição do significado do trabalho, visando apenas como se deu esse processo.

³ Trabalho mediato: emprego de maquinaria e de outros capitais fixos e duráveis (ZANELLA, 2003, p 27).

⁴ Produtor de mais-valia. (Zanella 2003, p.42).

Marx está mostrando, simultaneamente, como esse processo de trabalho é permanente, enquanto valor de uso, e como está se transformando historicamente desde a constituição do homem como ser natural/histórico que se produz nas diferentes sociedades (Zanella, 2003, p.41).

A natureza é posta, a todo o momento, a servir ao homem. Se a História se constitui a partir do tempo, se o próprio homem faz parte da natureza, suas necessidades mudam e com elas suas interferências, provocando modificações.

De acordo com o autor, “Marx entende o homem como um ser, ao mesmo tempo, natural e histórico”.

Foi pelo desenvolvimento dos sentidos na busca de satisfazer suas necessidades que o homem foi construindo sua racionalidade. A racionalidade humana é o produto do processo de trabalho, é uma construção social e histórica. Marx mostra que o homem se distingue dos animais não por ter uma racionalidade a priori, mas construída pelo trabalho (Zanella, 2003, p.42).

Portanto, o trabalho não é mutável, mas construído a partir de determinados processos no tempo, dados de específicas necessidades e objetivos. No Brasil, a História do trabalho foi construída, para a imensa maioria da população, a partir das relações de exploração e escravização. Baixos salários, difíceis condições de trabalho e a falta de acesso à ascensão social, levaram a classe trabalhadora ao desencanto.

Zanella (2003, p.86) esclareceu que toda essa crise gerada em torno do trabalho, na atualidade, deve-se à seguinte conjuntura:

A crescente imbricação entre ciência e trabalho alterou consideravelmente o trabalho abstrato. Esta alteração resultou no trabalho flexível, que pode ser caracterizado como aquele trabalho desregulamentado que se ajusta à produção flexível da fábrica mínima e também flexível. É a desproletarização ou diminuição da classe operária clássica e, ao mesmo tempo, a expansão de várias outras formas de trabalho assalariado. No trabalho flexível destacam-se os “trabalhadores hifenizados”, ou seja, aqueles que vivem de trabalho subproletarizado, precarizado, *part time* (parcial), temporário, terceirizado (Zanella, 2003, p.87).

Os(as) estudantes da EJA integram esse contexto apontado pelo autor. E qual o papel da escola enquanto desarticuladora dessa realidade? Consideramos a importância da escola, do ato de aprender, no fornecimento de alternativas, e na superação dessa situação. E é justamente aí que a escola pode quebrar esse paradigma.

Entre os(as) discentes, desejosos de uma melhoria de vida, estão muitas mulheres, as quais relatam, pelas circunstâncias vividas (trabalho, marido, filhos, casa, não necessariamente nessa ordem), direcionarem seu tempo e não conseguirem, por isso, dar continuidade aos estudos, sendo obrigadas a abandonar a escola.

Além do desejo do retorno, outro fato importante a esse grupo é sua necessidade de realizar leituras bíblicas nas igrejas das quais fazem parte. Ou seja, esse também é um objetivo entre muitos dos que retornam para a EJA. Retornam porque sonham, retornam porque têm fé.

A EJA tem um potencial político libertador. Isso, porém, não é unanimidade. Há pessoas que a veem como uma fábrica de mão de obra precarizada, originária de uma educação secundarizada e marginalizada.

Antunes (2015), em “Adeus ao trabalho? apresenta-nos ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho”, as abordagens sobre as mudanças ocasionadas no mundo do trabalho e aos(às) trabalhadores(as).

Ricardo Luis Coltro Antunes, professor, sociólogo e pesquisador das temáticas relacionadas ao trabalho, trouxe-nos, em sua obra, questionamentos sobre o mundo do trabalho. Eles tomaram por base a orientação das mudanças provocadas pelo toyotismo, divergentes do que antes acontecia no binômio fordismo/ taylorismo, quando a produção era realizada em massa e exigia a divisão do trabalho.

Durante o fordismo / taylorismo, a acumulação de capital era marcante, contudo, mediante a crise na década de 1970 e alguns fatores como “mudança na acumulação de produção”, novas formas de trabalho foram estabelecidas.

A quantidade de trabalhadores(as) necessários(as) em uma fábrica contrastava abruptamente com a nova regra de mercado voltada para o consumo, causando a descentralização da produção e, conseqüentemente, a diminuição do número de trabalhadores(as). Essa nova realidade provocou o aumento na quantidade de

trabalhadores(as) desempregados(as) candidatos(as) ao trabalho informal. A classe trabalhadora, agora precarizada, viu-se na necessidade de investir em conhecimento para galgar um futuro melhor.

O toyotismo provocou mudanças. Essas transformações mexeram na expansão do desemprego estrutural que, mais tarde, deu surgimento ao trabalho informal como última saída aos(às) desempregados(as).

O modo operante do capital tem sido obter lucro e enxugar ao máximo o número de trabalhadores(as) fantasiando, inclusive, a eliminação desses(as) por completo. Se antes, no sistema fordismo / taylorismo, buscava-se explorar do(a) trabalhador(a) apenas sua força física/muscular; agora, pode-se multiplicar o lucro explorando também suas capacidades cognitivas. O sistema encontrou o caminho na ação dos(as) próprios(as) trabalhadores(as) que promoveram greves e revoltas em meio à crise, para, assim, superá-la e, ao mesmo tempo, conter a adesão dos(as) trabalhadores(as) a esses movimentos.

Em meio a essas mudanças, o modo de produção dos produtos também passou a ser modificado. Houve a redução da quantidade de produtos, de forma a promover a redução da sua vida útil, gerando o aumento do seu consumo e ampliando as chances de obtenção de lucro.

A “classe-que-vive-do-trabalho”, denominação de Antunes aos(às) trabalhadores(as) da era pós-industrial, incorpora os(as) trabalhadores(as) manuais, mas também prestadores(as) de serviços: cabeleireiros(as), mototaxistas, motoristas de aplicativos etc. Viu-se a necessidade da adaptação desses(as) a essa nova era.

A essa nova classe de trabalhadores(as), mais fragmentada e heterogênea, pertencem os(as) estudantes da EJA. O autor nos alertou que, dentre esses(as), são as mulheres trabalhadoras as mais atingidas, pois:

[...] a expansão do trabalho feminino tem se verificado, sobretudo, no trabalho mais precarizado, nos trabalhos em regime de *part-time*, marcados por uma informalidade ainda mais forte, com desníveis salariais ainda mais acentuados em relação aos homens, além de realizar jornadas mais prolongadas (Antunes, 2009, p.108).

Percebemos então que, dentre os(as) trabalhadores(as), aqueles(as) que integram a “classe-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 2009), são elas, as mulheres, as mais atingidas diante todos os obstáculos já citados.

Em uma sociedade capitalista e desigual, os trabalhos flexíveis são considerados como soluções, como alternativos. Daí, surge a ideia do empreendedorismo, o qual ocorre muito mais por necessidade, por não conseguirem um trabalho com carteira assinada. Porém, há uma propaganda que defende o empreendedorismo como sendo “talento” ou “capacitação”, fantasia que o torna uma falácia.

Segundo dados fornecidos numa reportagem do Jornal da Cultura (2022) intitulada, “Trabalho - Mulheres Negras sofrem com a informalidade / Impactos de Preconceito de Gênero e Raça”⁵, as mulheres negras são as trabalhadoras que recebem os salários mais baixos. Fatores como sexismo, racismo e falta de acesso à educação, são os principais motivos responsáveis a direcioná-las à faixa de baixa escolarização e, conseqüentemente, levá-las a ocupar as vagas de trabalho com menores salários. Essas mulheres representam um percentual de 28% da população em idade de trabalho, mas sofrem com o desemprego e acabam encontrando, na informalidade, a única saída.

O índice apresentado na reportagem mostrou que, no primeiro semestre do corrente ano, cerca de 43,3% dessas mulheres trabalharam sem carteira assinada, engrossando, os indicadores negativos do problema histórico da informalidade no país.

A partir dos números apresentados, ficaram perceptíveis as discrepâncias existentes entre os valores pagos às mulheres negras com relação aos(às) demais trabalhadores(as). Elas recebem, em média, metade dos salários pagos aos homens brancos, e 60% a menos da quantia paga às mulheres brancas. Isso porque ocupam as vagas de trabalho ainda mais precarizadas, geralmente, são ofertas de trabalho sem contato com o público, a exemplo dos trabalhos domésticos.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ijkloimQXCM>

Apenas 9% das mulheres negras têm acesso a uma renda correspondente a mais de quatro salários-mínimos por mês. Esse fato só ocorre com aquelas que conseguiram concluir os estudos e ter uma profissão.

O mais esdrúxulo dos dados apresentados foi sobre a ascensão de mulheres pobres, pois, quando acontece, é quase sempre relativo às mulheres brancas. Podemos perceber que ser mulher, ser negra e ser pobre é uma tríade de graves obstáculos criados pela atual sociedade excludente.

O número de mulheres numa sala de EJA é superior ao de homens. Diferentes fatores levam a essas diferenças, mas o principal está relacionado ao fato de essas serem, muitas vezes, as provedoras do lar.

A título de exemplo numa aula realizada numa turma da fase III, no corrente ano, na escola Professor Altair Porto Filho onde leciono, trabalhamos um texto abordando questões atuais do mundo do trabalho. Como proposta, sugerimos, após a leitura e discussão da análise do texto, que os(as) estudantes respondessem a um questionário com o título: “Você, seu trabalho e seus estudos”. Esta atividade não esteve relacionada, especificamente, com a realização desta pesquisa, tratou-se de uma atividade diagnóstica que sempre realizo com meus estudantes.

Não havia a necessidade da identificação dos(as) alunos(as) na atividade, pois alguns(algumas) são tímidos(as) por conta da situação de desemprego em que vivem. Assim, estariam mais receptivos(as) à proposta.

As questões feitas foram as seguintes:

- Você se considera jovem, adulto ou idoso?
- Com qual gênero você se identifica?
- Qual sua situação profissional atual?
- Com qual idade começou a trabalhar?
- O que busca nesse retorno à escola?
- Qual a renda familiar?
- Qual o significado do trabalho para sua vida? Defina com uma palavra.
- Você está satisfeito(a) com seu trabalho atual?
- Em relação ao trabalho, qual seu objetivo futuro?

Das doze pessoas presentes, (2) (duas) se consideraram homens, (1) (uma) se definiu como LGBTQ e 9 (nove), como mulheres. E como disse antes, essa não é uma realidade única, as turmas da escola são, em sua maioria, compostas por mulheres.

Em relação à situação de empregabilidade, 4 (quatro) relataram estar desempregadas, 5 (cinco) em trabalhos temporários (bicos), 2 (dois) em trabalho fixo sem carteira assinada e, apenas 1 (um), com carteira assinada. Os dados revelaram a realidade da maioria dos(as) trabalhadores(as) estudantes de EJA.

Quanto à questão do significado da volta à escola, as respostas foram as seguintes: o estudante com carteira assinada respondeu que busca, nessa volta, por novos conhecimentos, e assim também respondeu o que trabalha sem carteira assinada. Apenas um aluno alegou exercer seu trabalho por estar desempregado (ou seja, sem alternativa).

A maioria do alunado, contudo, respondeu que o objetivo de voltar à escola é a conclusão dos estudos para obter uma melhor posição no mercado de trabalho. Apenas um estudante não respondeu à questão. Percebemos que o trabalho está atrelado à perspectiva de melhoria da condição de vida. Nessa perspectiva, concordamos com Arroyo (2021, p.47) em sua afirmação a respeito dos estudantes da EJA: “O trabalho tem sido o princípio formador de suas identidades, valores profissionais”. Não há como desvincular trabalho e escola para esses/essas trabalhadores(as). A escola é, talvez, o último caminho potencialmente garantidor de outra oportunidade na vida, podendo garantir alternativas para a tão almejada conclusão dos estudos.

3 O CAMINHAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL- ITINERÁRIOS DA EJA

Neste capítulo, analisaremos a trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil, e os avanços e retrocessos dessa caminhada, identificando os sujeitos participantes da modalidade, suas contribuições e aspirações para uma possível nova EJA, além de discutir sobre os contornos dessa jornada no município de Caruaru (PE).

Paulo Eduardo Dias de Mello em sua tese “Material Didático para Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdo”, publicada em 2010, sob a orientação de Circe Bittencourt, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, tratou sobre a produção de material didático para a EJA no decorrer da História. Nesse trabalho, ajudou-nos a entender qual a função desses materiais e sua interferência no aprendizado dos(as) estudantes, buscando identificar quem são os sujeitos e os saberes necessários à modalidade.

Segundo o autor, a educação de jovens e adultos tem sua trajetória pautada na complexidade, constituída em meados da década de 1940 e com reformulações políticas ocorridas apenas após 2003, ou seja, o público da EJA teve seu acesso à educação garantido muito recentemente.

Esta pesquisa teve como tema principal o material didático produzido para a modalidade. Identificou-se a oferta, nos últimos anos, de diferentes recursos, permitindo aos(às) professores(as) da EJA o estímulo a seu uso, sendo sua utilização ainda mais presente nas escolas privadas. Ele ainda nos alertou que essas produções nascem em torno de interesses o que provoca uma produção de material, muitas vezes, engessada, ou seja, não leva em consideração questões culturais, regionais, particulares da EJA. Não respeita o princípio da autonomia que deveria priorizar essas particularidades.

Mello (2010, p.20) destacou a relevância desses materiais e do entendimento dos critérios estabelecidos para sua produção. Em sua produção, muitos são os envolvidos, desde o(a) professor(a), a indústria produtora, os órgãos normatizadores e os(as) alunos(as). Segundo sua perspectiva, os materiais didáticos são o principal meio utilizado para o ensino-aprendizagem constituindo-se em “[...] veículos de explicitação curricular”.

O autor ainda teceu comentários sobre os longos debates ocorridos na vasta produção de material didático voltada para o ensino regular e da escassez desse para a EJA. Esses debates diferem a respeito do que deve ser produzido para esse público específico, pois, considerar a produção de um único material à modalidade, não atenderia a critérios regionais e locais. Ou seja, destaca-se aqui que um dos motivos para carência da produção dos materiais a essa modalidade de ensino refere-se à questão econômica. Não há interesse público no investimento para a EJA.

Sobre a transferência da organização desse ensino, que hoje é de responsabilidade do Estado, para os municípios, e das realizações de exames para obtenção de certificados, como acontece no supletivo, Mello (2010) a partir de Paschoal Leme (2004), ressaltou que a educação de adultos é voltada para formação de mão de obra e por isso, baseia-se numa educação aligeirada, para atender essa demanda. Considerou também que essas questões deram à EJA um estigma de desprestígio e flexibilidade.

Nos anos de 1960 a 1970, foi estabelecida uma discussão em torno da produção dos conteúdos e dos métodos utilizados pelo Movimento de Cultura Popular (MCP), grupo liderado por Freire, inspirados na cartilha cubana “Venceremos”, a qual foi considerada um risco ao regime ditatorial civil-militar estabelecido, por isso foi combatida e perseguida.

O ensino ofertado às turmas da EJA tomou um rumo baseado numa educação popular e instrumental, como se bastasse para esse público apenas o desenvolvimento da escrita e da leitura, restringindo o desempenho educacional dos trabalhadores-estudantes apenas a uma formação básica, do ler, escrever e contar.

Façamos uma breve análise de como se deu esse caminhar.

O Ministério da Educação e Saúde foi criado em 1930 e, com ele, a implantação da Reforma do Ensino Secundário e Superior. Os rumos desta reforma mantiveram o foco na elite, sendo preteridos o ensino primário e a educação popular.

Um fato importante deve ser observado, o Ministério para a educação e saúde, integrados, remete-nos à questão apontada por Fávero (2011), segundo o qual o analfabetismo era comparado a uma doença e necessitava ser erradicado.

Em 1958, alguns avanços aconteceram no Congresso de Educação de Adultos, no então governo de Juscelino Kubitschek. O grupo liderado por Paulo Freire chamou atenção para problemas do cotidiano da Educação de Jovens e Adultos.

Foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), tendo como objetivos diminuir a taxa de analfabetismo no país e alertar sobre a situação de miséria na qual viviam pessoas analfabetas. Naquela época, surgiram vários movimentos populares de luta contra o analfabetismo no Brasil, conforme Fávero e Freitas (2011, p.368):

Movimento de Cultura Popular (MCP, Recife, 1960); Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE , 1961); Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler (Natal,1961); Campanha de Educação Popular na Paraíba (CEPLAR,1962); Movimento de Educação de Base (MEB, 1961), e o sistema de alfabetização Paulo Freire, que, a partir da experiência em Angicos, em 1963, inovou radicalmente não só o conceito de alfabetização, como consolidou o próprio modo de trabalhar com os adultos (Fávero, Freitas, 2011, p.368).

No governo de João Goulart, as ideias de Paulo Freire foram colocadas em prática e a EJA foi vista como solução para diminuir os altos índices de analfabetismo no Brasil, que seriam originados de problemas sociais do país.

Em 1964, com o Golpe de Estado, houve a extinção do referido movimento de alfabetização e ele foi substituído, durante aquele regime de exceção, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual, junto com a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC), foram politicamente controlados pelas autoridades governamentais. Sua duração se estendeu até a redemocratização em 1989. Antes disso, a Constituição de 1988 determinou que a EJA devia ser orientada de acordo com as secretarias de educação de cada município.

A educação de jovens e adultos conta com lacunas que podem ser vistas tanto nos números, quanto na realidade diária das escolas espalhadas pelo território brasileiro.

De acordo com o parecer CNE/CEB 11/2000⁶ e Resolução CNE/CEB 1/2000⁷, a EJA comportava:

- a) função reparadora, que devolve a escolarização não conseguida quando criança;
- b) função equalizadora, que cuida de pensar politicamente a necessidade de oferta maior para quem é mais desigual do ponto de vista da escolarização;
- e
- c) função qualificadora, entendida como o verdadeiro sentido da EJA por possibilitar o aprender por toda vida, em processo de educação continuada (Paiva, 2009, p.205).

Analisando o item “a”, pergunta-se: de que modo essa reparação seria realizada? O que vemos atualmente é o aligeiramento, prática utilizada na EJA que inviabiliza essa reparação.

No item “b”, a função equalizadora nos faz refletir em relação aos números sobre a oferta. Essa modalidade tem sido vista pelo poder público apenas como um ônus, com baixos investimentos e fechamento de turmas pelo país.

A função qualificadora esbarra também na questão do aligeiramento, sem contar o baixo investimento na formação continuada e específica dos(as) professores(as) e da inexistência de uma educação voltada à realidade dos trabalhadores-estudantes.

Quanto ao modo de alfabetizar, a infantilização de métodos utilizados por alguns(algumas) professores(as) que se espelham, muitas vezes, na mesma metodologia dos anos iniciais do ensino regular, torna a escolarização desanimadora e desestimulante aos trabalhadores-estudantes que não veem suas realidades abordadas no ambiente escolar. E mais: não há uma preocupação em priorizar temas centrais como o “trabalho” e o(a) “trabalhador(a)”, nem uma discussão sobre a situação de vulnerabilidade social e econômica às quais são submetidos(as). Por isso,

⁶ CNE (Conselho Nacional de Educação) CEB (Câmara de educação básica). http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf.

⁷ Resoluções emitidas para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>.

o ensino da EJA tem sido alienante, marginalizado e secundarizado no processo em que se encontra.

Em 28 de maio de 2021, no Diário Oficial da União, a publicação da Resolução nº 1 instituiu as Diretrizes Operacionais para a educação de jovens e adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), a Base Comum Curricular (BNCC), e EJA. O documento surgiu da alegação da necessidade de atualizar o currículo e da organização da modalidade, baseada na instituição da BNCC (2017) que dispõe das normas de aprendizagem. No art. 1º., inciso VII, a Resolução instituiu:

A flexibilização da oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação da escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observados pelo sistema de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem nas instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais e do Distrito Federal, como também no Sistema Privado (Brasil, 2021).

O art. 30 § 2º especificou: “A EJA, em todas as formas de oferta, representa melhoria de trabalho e vida, possibilidade de empregabilidade aos jovens e adultos que estão fora do mercado de trabalho” (2021). De acordo com o estabelecido, a lei oportuniza um melhor trabalho, uma vida mais tranquila economicamente falando. Não há garantias de que nada do texto seja efetivado.

Em relação ao alinhamento do ensino com a profissionalização, temos assistido, na realidade, a uma supressão do tempo de estudo do aluno em sala de aula já que a hora/aula da EJA é atualmente de 40 minutos, no período noturno. Há uma diferença de 10 minutos em relação ao ensino regular, em que a aula é de 50 minutos.

Com a proposta da integração do ensino profissionalizante, esse tempo se reduziu ainda mais, sendo uma forma paliativa de oferta de ensino profissional que deve ser discutida.

Caminhamos com as falhas conhecidas, sem expectativas de mudanças junto às novas resoluções, as quais não dão conta dos problemas já conhecidos da EJA, dentre eles o analfabetismo.

No Brasil, de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), segundo os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2010), 11 milhões de pessoas ainda são analfabetas.

Analisando a distribuição por região, os números mostraram que o maior déficit se encontra na região Nordeste, com 13,9% dos analfabetos. Essa taxa é quatro vezes maior que a da região Sul e Sudeste, que apresentaram um índice de 3,3%, enquanto a região Norte concentra 7,6% e o Centro-Oeste, 4,9%. Lembremos, esses números não revelam a quantidade de analfabetos funcionais existentes.

Os motivos causadores desses índices estão relacionados aos processos históricos e econômicos de exclusão que refletem as desigualdades sociais, as quais reverberam no sistema educacional brasileiro. Além disso, revelam o compromisso das municipalidades com o drama do analfabetismo e as demandas da classe trabalhadora.

Atentamos, com Maria Margarida Machado, para a relevância da EJA surgida de lutas, enfrentamentos e desafios.

Sua história, na realidade brasileira, e também na realidade latino-americana, abarca a luta pelo direito de acesso, permanência e conclusão da escolarização com qualidade, em consonância com inúmeras outras lutas: pelos direitos à saúde, ao trabalho, à moradia digna (seja no campo ou nas cidades), à igualdade de gênero, ao respeito às diversidades, dentre tantas outras, que a configuram como educação ao longo de toda a vida e pela construção de uma sociedade que, de fato, seja espaço de vivência e convivência de todos e todas (Machado, 2016 p.432).

Surge a questão: é possível uma educação efetiva ao(à) trabalhador(a) sem a base do conhecimento voltada ao trabalho?

Arroyo nos trouxe a seguinte provocação: “[...] haverá lugar nos conhecimentos dos currículos para o trabalho, para as práticas e saberes que alterem sua vida

cotidiana?” (2021, p.146). Podemos observar, a partir da leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que o descaso com EJA é algo contínuo.

Segundo Arroyo, situados no final da fila das “hierarquias de classe, raça, gênero, lugar e de escolarização”, com o atual currículo inapropriado, resta aos trabalhadores-estudantes da EJA ocuparem os trabalhos precarizados. Isso pode gerar um sentimento de descrença, e a tendência, mais uma vez, é o abandono escolar.

As diretrizes curriculares reconhecem ou ocultam essas hierarquias que se reforçam e de que são vítimas? Os currículos de formação dos profissionais ajudam a entender essas hierarquias, seus reforços e entrecruzamentos? Os profissionais da educação desses jovens-adultos têm direito e dever de entender essas hierarquias para garantir o direito dos educandos/as a entenderem-se (Arroyo, 2021, p. 25).

Miguel G. Arroyo (2021), escritor espanhol, sociólogo e professor, em “Passageiros da noite: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa”, tratou dos temas geradores significantes dos(as) “passageiros(as)”, trabalhadores-estudantes. Segundo o autor, os(as) estudantes buscam, no retorno à escola, uma educação que respeite seus saberes adquiridos nas jornadas de vida. Os estudantes da EJA são passageiros(as) não apenas porque necessitam de transporte para chegar à escola (sendo moradores das periferias). Deslocam-se para seus trabalhos e, no fim do dia, para suas residências e/ou escolas. São passageiros(as) na tentativa de superar o abandono escolar causador do ciclo escolar estabelecido.

Entender os trajetos e itinerários dos(as) estudantes possibilita respeitá-los(as), compreender suas visões de mundo e suas realidades. O princípio desse respeito parte da construção de um currículo destinado aos trabalhadores-estudantes que, de fato, faça sentido, pois são sujeitos aprendizes na luta pela terra, pelo teto, pelo direito a refletirem sobre suas condições de vida. Importa que lhes sejam garantidas essas discussões em sala de aula e na formação dos seus(suas) professores(as).

Para o autor, entender o significado desses itinerários faz-se necessário, sobretudo aos(às) docentes, pois, em uma sala de aula repleta de trabalhadores (as), futuros ou ex-trabalhadores (as), essa compreensão é urgente.

Arroyo criticou a ausência da discussão do tema trabalho nas escolas em geral, e na educação de jovens e adultos em particular:

[...] Sendo o trabalho tão determinante de seu viver, sobreviver e de suas identidades coletivas, de suas leituras de si e do mundo, e sendo o trabalho o princípio educativo formador de seus valores e saberes, impõe-se uma pergunta a seus profissionais: que centralidade dar a suas experiências de trabalho como educadoras? (Arroyo: 2021, p.46).

Durante sua longa trajetória profissional, ele acompanhou várias propostas educativas de diferentes redes municipais e estaduais pelo país. Suas reflexões, relacionadas à educação popular, com ênfase nos aspectos da cultura, do currículo, ajudou-nos a compreender e analisar as lacunas ainda existentes.

Para Arroyo, é necessário realizar alguns questionamentos em relação à modalidade da educação de jovens e adultos. Quem são os(as) estudantes? De onde vêm? De quais trabalhos? Onde moram? Segundo o autor (1998, p.105), eram vistos como “trabalhadores empobrecidos, populares negros, das periferias e dos campos, pensados e inferiorizados como sem direito a terem direitos”.

Concordamos com Arroyo que o currículo ratifica, mantém a ordem do sistema neoliberal, marginalizando e secundarizando a educação de jovens e adultos. Aos professores(as) da EJA, em seu diálogo com Boaventura de Sousa Santos (2006), apresentou questionamentos sobre a formação precarizada quanto à educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, é essencial tornar o ensino de História promotor de uma aprendizagem significativa, na busca constante por uma sociedade mais justa, menos desigual, que não coloque unicamente os interesses dos poderosos como centralidade, mas problematize a realidade e promova uma educação emancipatória, sem alienação. Quais identidades constroem os(as) estudantes vindos(as) de trabalhos provisórios, sem garantias, sem direitos? “[...] Nós somos e nos identificamos socialmente pelo trabalho; quando o trabalho é indefinido, as identidades sociais e pessoais perdem contornos” (Arroyo, 2021, p.55).

Na formação ofertada, quais as expectativas de ascensão, de um trabalho/vida melhor? Nos últimos anos, sobretudo, a configuração da formação de uma turma de

educação de jovens e adultos, seja dos anos iniciais ou finais, vem mudando. Ao contrário do que acontecia na década de 1980, quando o público da EJA era formado basicamente por adultos, hoje, há um número bastante elevado de jovens, diversificando, ainda mais, a modalidade.

Marcados por sucessivas repetências, considerados(as) como “alunos(as) problema”, muitos retornam à escola, convictos(as) dessa condição que, na atual circunstância de uma sala de aula de EJA, dificilmente conseguem superá-la.

As causas que levaram os(as) jovens ao abandono escolar e, conseqüentemente, ao regresso tardio à escola variam, desde a pobreza, que lhes obrigou a trabalhar precocemente, como também as sucessivas repetências, que os(as) expulsam do ensino regular.

Os(as) jovens infratores, na maioria dos casos, vivenciam ambas as causas, e recebem acompanhamento para garantir sua presença na sala de aula. De acordo com Arroyo (2021, p.224), trata-se, na maioria das vezes, de um “[...] jovem trabalhador empobrecido, negro, das periferias, dos campos”. A finalidade do seu regresso à ambiência escolar atende a diversas motivações. Além de buscarem uma certificação por meio da qual vislumbram uma vaga de trabalho, quais as alternativas existentes a esses(as) jovens? Existem outras alternativas? Como garantir um futuro melhor se pensarmos que esse “melhor” poderia ser, por exemplo, uma vaga na universidade pública? No atual cenário da educação e da exclusão de direitos específicos do público da EJA, não há como sugerir múltiplas alternativas.

[...] à massa de trabalhadores que oscila entre os temporários (que não têm nenhuma garantia no emprego), aos parciais (integrados precariamente às empresas), aos subcontratados, terceirizados (embora se saiba que há, também, terceirização em segmentos ultraqualificados), aos trabalhadores da “economia informal”, enfim, a este enorme contingente que chega até a faixa de 50% da população trabalhadora dos países avançados, quando nele se incluem também os desempregados, que alguns chamam de proletariado pós-industrial que preferimos denominar de subproletariado moderno (Arroyo, 2021, p. 73).

Essa situação implica o papel decisivo dos(as) docentes quando respeitam as subjetividades de seus(suas) estudantes, e assim, concordamos com Meirieu:

O educador deve colocar-se a serviço da solicitação expressa pelos sujeitos; o respeito desta solicitação é indiscutível. Não levá-la em conta é desprezar os sujeitos, afastar-se deles é, portanto, renunciar, mais cedo ou mais tarde, a um mínimo de eficácia. (Meirieu, 1998, p.31).

Meirieu evidenciou que a relação pedagógica existente em uma sala de aula transcende a um estático planejamento. Para o(a) professor(a) atingir seu objetivo, é bem mais fácil quando o(a) aluno(a) está entusiasmado(a): “Sabe-se, de fato, que a vontade de seduzir anima qualquer educador(a), mesmo que ele quase não confesse [...]” (Meirieu, 1991, p.81).

Nessa realidade, o(a) professor(a), ao mediar uma educação voltada aos conhecimentos necessários, ao seguir um modelo de currículo desatento às atuais necessidades dos(as) trabalhadores(as), está assumindo um posicionamento político.

O professor Saulo Rodrigues de Carvalho, em seu livro “Identidade e profissionalização docente: a subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista”, alertou sobre os atuais interesses do sistema capitalista em relação aos resultados escolares. Segundo ele, o uso das “competências” passou a responsabilizar os(as) estudantes por seu sucesso ou fracasso. Destarte,

E considerando tal contexto de crise econômica e intensificação das formas de exploração capitalista que questionamos: que competência formar para o mercado de trabalho da reestruturação produtiva, que tem como designo a redução constante de pessoal (da força de trabalho)? Que cidadania educar para um mundo neoliberal que tem como medida a diminuição de direitos sociais? Qual a identidade profissional é necessária que um professor numa escola que se destina a não mais ensinar, mas a descobrir talentos, tácitos e a construir conhecimentos “úteis” para a produção do capital? (Carvalho, 2022, p.33).

A formação voltada ao mercado legitima os interesses dos poderes hegemônicos, limitando uma produção do ensino-aprendizagem com cunho progressista e emancipador para os(as) trabalhadores(as).

Carvalho (2022, p.11) fez um relato sobre o investimento nas tecnologias nos meios de produção, que proporcionou uma “divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual”, resultando aos(às) trabalhadores(as) o “reconhecimento da

amplitude de seus conhecimentos”. Porém, o resultado desse reconhecimento gerou uma cobrança ainda maior, relacionada ao nível de inteligência, ou seja, à forma como esses(as) trabalhadores(as) investem em novos aprendizados de acordo com as necessidades do mercado. Aliás, segundo essa visão, isso justificaria ser o alto número de desempregados(as) um reflexo da falta de conhecimentos desses(as) trabalhadores(as).

Esse autor ressaltou a exigência de adequação dos governos periféricos capitalistas às organizações financeiras mundiais, no intuito de direcionarem e realinharem os programas escolares aos seus interesses, para atender as normas do mercado. Essas exigências atingem não apenas os currículos e o modo de ensinar, mas também a formação dos(as) professores(as).

De acordo com Carvalho (2022), o Estado, por sua vez, enxuga os investimentos nas políticas públicas em educação e descaracteriza os(as) profissionais da educação, reduzindo-os(as) à mesma lógica do mercado. Dessa forma, retira-lhes seus direitos e sua identidade profissional e os precariza. E mais, agora, o(a) professor(a) perde espaço frente às plataformas digitais disponíveis, as quais qualquer pessoa pode ter acesso e, pior que isso, para as quais eles(as) são obrigados(as) a produzir conteúdos pelos quais não são remunerados(as).

As tendências teóricas atuais, adequadas ao capitalismo, têm empobrecido os conhecimentos científicos necessários à docência. Assim, a formação dos(as) estudantes têm priorizado uma formação dos(as) trabalhadores(as) voltada ao mundo do trabalho atual, o qual utiliza o mínimo de mão de obra, e o ensino adota práticas de competências necessárias a esse processo, de exclusão, e não de inclusão.

Carvalho teceu críticas à Perrenoud (1999) sobre a imprecisão da definição do tema competência quando definiu: “competente é saber mobilizar conhecimentos em situações peculiares” (Carvalho, 2022, p.21). Quais seriam então os conhecimentos necessários a um cotidiano cercado de incertezas? A mudança do foco de uma formação com base educativa para outra de base subjetiva em que os indivíduos são moldados ao invés de entenderem seu papel na sociedade, não favorece a realização de uma educação emancipadora.

Não podemos assistir atônitos ao tratamento dispensado à modalidade EJA. É necessário o engajamento daqueles que compõem a educação de jovens e adultos,

sob uma nova perspectiva de futuro, em que outros caminhos e projetos possam ser construídos, pautados num ensino inclusivo e emancipador, de fato, no qual sejam discutidas as realidades de vida e trabalho desses(as) trabalhadores (as).

3.1 A PELEJA DA EJA EM CARUARU E PERNAMBUCO

Caruaru é um município do interior de Pernambuco que, como tantos outros, desenvolveu-se nos arredores de uma Igreja e cujo marco inicial econômico foi a feira, surgida no entorno desta. Aquele era ponto de parada dos tropeiros que traziam gado para ser comercializado, afastado da grande lavoura canavieira, que ocupava a zona da mata. Ao longo de sua história, várias feiras surgiram trazendo crescimento e desenvolvimento ao município, e, ao mesmo tempo, contribuindo para altas taxas de trabalho informal na cidade.

A feira permaneceu por quase duzentos anos no mesmo espaço. Em 2004, a “Feira de Caruaru”, se tornou patrimônio Cultural brasileiro, tendo em 2021 o título revalidado. Segundo o IPHAN⁸ (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional): “O registro da Feira de Caruaru como patrimônio imaterial brasileiro se destina a proteger a dimensão desse espaço sociocultural”.

Esse lugar apontado como objeto de registro pelo Iphan, corresponde, hoje, a um conjunto de equipamentos e feiras formado pela Feira do Gado; pela Feira do Artesanato, aí incluído o Museu do Cordel – ponto de exposição, produção e reprodução de expressões artísticas populares; pelos Mercados da Carne e da Farinha situados no Parque 18 de Maio; e pela chamada Feira Livre com todas as suas “feiras” ou subdivisões, inclusive a das confecções populares e a chamada “feira” do Troca-Troca.

Gustavo Magalhães Silva Miranda, em sua dissertação “A feira na cidade: limites e potencialidades de uma interface urbana nas feiras de Caruaru (PE) e de Campina Grande (PB)”, pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento

⁸ <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Feira%20de%20Caruaru.pdf> .

Urbano, defendida em 2009, na Universidade Federal de Pernambuco, evidenciou a importância das feiras nas relações humanas.

A questão que gerou sua problemática quanto às feiras surgiu de alguns questionamentos relacionados ao trabalho na informalidade. Quando o trabalho informal gera a não garantia de empregos, a inexistência de estabilidade e falta de perspectiva de melhora àqueles que o exercem, ele causa a precariedade e a marginalidade, sendo, portanto, características marcantes nesse tipo de ocupação. Essa prática tem sido vista como uma oportunidade para muitos(as) da cidade e região, que não dispõem de uma qualificação específica, para ocupar uma vaga de trabalho formal.

Caruaru (PE) faz parte do polo de Confecções do Agreste de Pernambuco. A informalidade e o trabalho precarizado são marcantes no município, principalmente, tratando-se dos(as) trabalhadores(as) da feira. Uns(umas) poucos(as) são detentores(as) dos meios de produção: (fábricas, facções, bancos de feira), e a maioria trabalha como mão de obra informal desses poucos.

É importante destacar o seguinte: os(as) trabalhadores(as) da feira representam a maioria de estudantes da EJA, em Caruaru. Esses indivíduos são, em sua maioria, trabalhadores(as) informais. Exercem, portanto, trabalhos precarizados. Sobre a precarização do trabalho, Antunes sinalizou:

A periferia da força de trabalho compreende dois subgrupos diferenciados: o primeiro consiste em “empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro, secretárias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado”. Esse subgrupo tende a se caracterizar por uma alta rotatividade no trabalho. O segundo grupo situado na periferia “oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinados com subsídio público, tendo ainda menos segurança de emprego do que o primeiro grupo periférico” (Antunes, 2015, p.75).

O(a) estudante da EJA, trabalhador(a), faz parte do segundo grupo periférico da força de trabalho apresentado por Antunes. De acordo com a página

<http://cidade.ibge.gov.br/brasil/pe/caruaru/panorama> , nos dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2019, cerca de 36,3% da população do município de Caruaru apresentou uma renda per capita de até ½ salário-mínimo [2010]. Desses, 22,3% da população ocupada recebem um salário médio mensal em torno de 1,6 salário-mínimo. Caruaru ocupa a posição 185ª no Estado em relação a outros municípios em termos salariais. Essa cidade apresentou um número bastante elevado de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza. Parte delas, gera o público específico à modalidade da EJA.

A amostra não dispõe do número de matrículas específicas à educação de jovens e adultos. Ela apenas constatou que 94,9% dos estudantes, entre 6 e 14 anos, estão matriculados. Diante dessa realidade, há a necessidade de se ofertar ainda mais educação de qualidade específica aos trabalhadores-estudantes.

Através do levantamento sobre as Escolas municipais que ofertam educação aos jovens e adultos, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Caruaru (SEDUC), no total de 144 escolas, 29 dispõem dessa modalidade, sendo 17, localizadas na sede e 12 espalhadas pela zona rural.

Boa parte dessas escolas oferta educação de tempo integral para o ensino fundamental I, e, assim, não comportam, em sua estrutura, a modalidade EJA.

Devemos lembrar que a procura por matrículas para EJA, muitas vezes, não atende ao número necessário para formação de uma turma. Embora saibamos que a EJA é responsável por engrossar o valor da verba destinada à educação pública municipal, esse fator não contribui para elevar a oferta de vagas.

Concordamos com Arroyo (2021, p.43), a EJA tem como tarefa: “[...] desconstruir representações desfocadas que pesam sobre os(as) jovens-adultos(as) e sobre a educação”. Os direitos humanos estão vinculados aos que sabem ler, daí a necessidade do letramento como:

[...] precondição para a humanidade e a cidadania: educação para a cidadania, educação para a humanização. Logo, aqueles que não fizeram esse percurso, ou os milhões de iletrados e não escolarizados, serão pensados como ainda não humanos, não cidadãos, não reconhecíveis como sujeitos de direitos humanos? (Arroyo, 2021, p.107).

Quando analisamos o número de matrículas segundo o censo da educação básica (2020) no Brasil, percebemos que houve uma redução no número de pessoas alfabetizadas. Com um percentual de 3,5% a menos que em 2016, esse índice preocupa, pois, serão fortes candidatos a futuros(as) estudantes da EJA pela distorção idade-série.

A professora Janayna Silva Cavalcante de Lima (2015), na tese intitulada “A educação no horizonte do provável: dispositivos biopolíticos na escolarização de pessoas jovens e adultas”, questionou o desaparecimento da modalidade na estrutura administrativa governamental, no texto base do documento que se propôs ser o currículo nacional.

Segundo a autora, há mais de 70 anos o Brasil tem investido em campanhas de alfabetização, sem conseguir superar certos problemas como: a falta de preparo dos(as) professores(as) atuantes na EJA; baixo investimento dos poderes públicos; horário das aulas que não condizem com o tempo do aluno; dificuldade em se formar turmas de EJA (porque o padrão numérico está relacionado ao ensino regular, cuja demanda é bem maior). Além disso, há facilidade das Secretarias de Educação fazerem o trancamento de turmas, dependendo do número de alunos, sob alegação da baixa procura por matrículas.

A autora investigou práticas de controle da escolarização de adultos, baseadas no constrangimento e abandono sofrido por aqueles(as) que não conseguiram exercer o direito de concluírem seus estudos. O abandono, evidenciado a partir do constrangimento, é uma prática corriqueira, usada durante anos na EJA, baseada na “tecnologia de subjetivação refinada, produtora de “verdades” que alinham a noção de analfabeto à noção de ignorante, “burro” e incapaz” (Lima, 2015, p.132). E esse argumento é também uma justificativa para a pouca importância e baixos investimentos na EJA, como se fosse um caso perdido, um jogar dinheiro no ralo.

Concordamos com a autora sobre a existência de relações de poder geradoras de constrangimentos. Elas ferem diretamente a educação de pessoas adultas como se a educação, o ato de aprender, estivesse estabelecido apenas numa fase da vida.

Ao sofrer um constrangimento relacionado à pouca habilidade com o conhecimento escolar ou a não efetivação deste, a pessoa adulta veste a carapuça

de “burra” (e é usual essa expressão, proferida pelos/(as) estudantes), reproduzindo o que a sociedade repete sobre ela.

Ser constrangido significa, duplamente, ser colocado na condição de objeto de ações alheias, ora por limitação da ação do sujeito, ora pela repressão simbólica sobre quem é alvo dessa condição. Ser constrangido também significa, em alguns contextos discursivos, ser “instado” a agir conforme imposições de outrem (Lima, 2015, p.132).

A população do município de Caruaru, de acordo com IBGE, na pesquisa sobre os municípios, está estimada em aproximadamente 369.343 pessoas. Para essas, com base nas informações da Secretaria de Educação do Município, são ofertadas vinte e nove escolas para os que necessitam frequentar a EJA. Comparado ao quantitativo da população, acreditamos ser esse número insuficiente para atender a necessidade de estudantes que não concluíram os estudos e necessitam retornar à escola. Acreditamos ser esse número insuficiente, visto o crescente aumento da população atual no município, pois, muitas pessoas chegam à cidade atraídas pela busca de oportunidades de empregos, sendo necessárias mais vagas para atender, de modo abrangente, aos (às) trabalhadores (as).

Os estabelecimentos de ensino dispõem, em sua maioria, de quatro turmas funcionando no período noturno. Apenas uma escola, localizada na zona rural do município, oferta o funcionamento da EJA no turno vespertino.

Cada turma corresponde a uma fase, sendo duas destinadas ao primeiro segmento (anos iniciais) e duas referentes ao segundo segmento (anos finais). Nem todas as escolas dispõem de todas as turmas.

As tabelas seguintes mostram como se fez a distribuição de turmas de EJA por escola e comunidade. Trazemos na tabela 1 as escolas localizadas nos bairros mais próximos ao Centro da cidade.

Essas escolas, mais próximas aos locais de trabalhos dos estudantes, permitem acesso viável. A maioria dos(as) estudantes, por morar em bairros periféricos, necessitam de transporte. Contudo, devido ao horário irregular dos transportes, atrasos são provocados, retardando a chegada deles(as) às aulas.

Tabela 1- Distribuição por fase das escolas localizadas nos bairros próximos ao centro.

Unidade escolar- Bairro	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV
E. M. José Florêncio Leão - Bairro Nossa Senhora das Dores	0	1	1	1
E. M. Professora Mariana Lima - Bairro Nossa Senhora das Dores	1	1	1	2
E. M. Pedro de Souza - Petrópolis	0	1	1	1

Fonte: Dados fornecidos pela Gerência de Ensino Fundamental e EJA da Secretaria de Educação de Caruaru

A Escola Municipal José Florêncio Leão está localizada no bairro Nossa Senhora das Dores (Centro), próxima ao Monte Bom Jesus, atendendo a maioria dos estudantes daquela comunidade.

A Escola Municipal Professora Mariana Lima, localizada no mesmo bairro, estando mais próxima ao Centro, atende a estudantes dos bairros periféricos como o bairro do Salgado e outros bairros mais distantes. Os estudantes utilizam o transporte na locomoção casa - escola e vice-versa, assim como aqueles que já saem do trabalho e vão direto à escola.

Lembremos, embora alguns prédios tenham sido construídos para novas escolas da rede, o déficit de longos anos em investimentos estruturais contribuiu para que a oferta não atendesse à demanda necessária.

Nos bairros periféricos, o número ofertado de escolas não atende ao número de estudantes da rede. Uma prática utilizada em vários governos foi o aluguel de residências para instalação de “anexos”, para atender ao número excedente desses(as) alunos(as).

A escola Professor Altair Nunes Porto Filho, referência de nossa pesquisa, localizada no bairro do Cedro, que faz divisa com o rio Ipojuca e com outros bairros, atende a estudantes dessas localidades. No bairro José Liberato, localizado do outro lado do rio, estudantes moradores(as) dependem, exclusivamente, do transporte escolar, para chegar à escola.

A Escola Municipal Pedro de Souza, instalada no bairro Petrópolis, faz divisa com o Centro e a feira da Sulanca, atendendo aos(as) trabalhadores(as) das comunidades próximas a esse logradouro.

Nas escolas da Zona Rural, observamos haver oferta de uma única turma de cada fase, pois o número da procura por matrícula é bastante reduzido. Isso se deve ao fato dos(as) estudantes morarem distantes, e o acesso às suas residências, a partir das escolas instaladas no centro dessas comunidades, não facilitar sua mobilidade. Isso se torna um obstáculo para aqueles(as) que desejam retornar ou iniciar os estudos.

Tabela 2- Distribuição das turmas por fase na zona rural:

Unidade escolar - Comunidade	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV
E. M. Batista da Silva - Sítio Jiquiri	0	1	0	0
E. M. Capitão João Velho - Sítio Serra Velha	0	0	1	1
E. M. Dr. Tabosa de Almeida - Sítio Terra Vermelha	0	1	0	0
E. M. Duda Umbuzeiro - Sítio Itaúna	1	1	1	1
E. M. Landelino Rocha - Sítio Pelada	0	0	1	1
E. M. Manoel Limeira - Sítio Lajes	1	1	1	1
E. M. Maria Felix - Sítio Carapotós	0	0	1	2
E. M. Presidente Kennedy	1	1	1	1
E. M. Professora Cesarina Moura Vieira Costa - Vila do Rafael	1	1	1	1
E. M. Professora Iva do Carmo Silva - Riacho Doce	1	1	1	1
E. M. Professora Maria Bezerra Torres	1	0	1	2
E. M. São José - Sítio Patos	0	1	0	0

Fonte: Dados fornecidos pela Gerência de Ensino Fundamental e EJA da Secretaria de Educação de

Nas escolas espalhadas pelos diversos bairros da cidade, apenas uma dispõe de três turmas fase IV. Esse fato ocorre, quando, nessa escola, funciona também o Ensino Fundamental II e há um elevado número de estudantes repetentes do ensino regular, dos turnos matutinos e vespertinos, das turmas do 6º ao 9º que estão fora da faixa-idade. Essa situação gera matrículas na EJA. As turmas, assim, apresentam uma mescla de alunos(as) mais jovens e de alunos(as) mais idosos(as). Isso causa, frequentemente, conflitos geracionais.

Existe, por parte da Secretaria de Educação do município, o interesse em abrir novas turmas; porém, a alegação das dificuldades econômicas junto às demandas apresentadas, têm inviabilizado esse objetivo.

Tabela 3- Distribuição das escolas nos bairros periféricos

Unidade escolar - Bairro	Fase I	Fase II	Fase III	Fase IV
C. M. Professor Luiz Pessoa da Silva - Vassoural	0	1	1	1
C. M. Professora Laura Florêncio – Salgado	1	1	1	2
E. M. Deputada Cristina Tavares - Sol Poente	1	1	1	2
E. M. Dom Bernardino Marchiό - Boa Vista	1	1	1	1
E. M. Mestre Vitalino - Alto do Moura	0	0	1	1
E. M. Padre Pedro Batista de Aguiar - Alto do Moura	1	1	1	1
E. M. Professor Altair Nunes Porto Filho -Cedro	1	1	1	1
E. M. professor Augusto Tabosa - São Francisco	1	1	1	1
E. M. Professor José Laurentino Santos - Boa Vista	1	1	2	2
	1	1	1	2

E. M. Professor Leudo Valença - Rendeiras				
E. M. Professora Gianete Silva - Jardim Liberdade	1	1	1	1
E. M. Professora Josélia Florêncio da Silveira - São João da Escócia	1	1	2	3
E. M. Professora Margarida Maria de Farias Barros Miranda - Jardim Boa Vista	0	0	1	1
Escola Tereza Neuma - Maria Auxiliadora	1	1	2	2

Fonte: Dados fornecidos pela Gerência de Ensino Fundamental e EJA da Secretaria de Educação de Caruaru.

3.2 O CURRÍCULO OFERTADO À EJA

Em Caruaru (PE), até o presente momento, os planos de ensino voltados à EJA são baseados no currículo da rede estadual, que orienta as metodologias voltadas à modalidade a partir das normativas contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Na análise realizada na Base Nacional Comum Curricular, evidenciou-se a ausência, em sua estrutura, no que tange à educação de jovens e adultos, o fato de apresentar apenas a Etapa da Educação Infantil, a Etapa do Ensino Fundamental e a Etapa do Ensino Médio.

Na área 4.4.2.2, destinada aos componentes curriculares dos anos finais do ensino de História, estão distribuídas as Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimento e as Habilidades. Na unidade temática referente ao 6º (Sexto) Ano, o tema “Trabalho e formas de organização social e cultura”, apresentou como Objeto de Conhecimento as seguintes temáticas:

- Senhores e servos no mundo antigo e no medieval;

- Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África);
- Lógicas comerciais na antiguidade romana e no mundo medieval.

Objetivando-se com as habilidades destinadas nessa unidade temática ao trabalho:

(EFO6HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos; e na habilidade.

(EFO6HI17): diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

Percebemos que o objetivo em relação à categoria trabalho nas temáticas acima, trazem o trabalho no sentido de ocupação (emprego), numa ligação direta com a produção, estabelecidas na relação entre os senhores e os servos, assim denominados. Não houve uma preocupação em discutir o trabalho no seu sentido ontológico.

No 7º (Sétimo) Ano, o tema “Trabalho” não foi contemplado. Nem como sentido histórico, nem como sentido ontológico.

Na área destinada ao 8º (Oitavo ano), o tema “Revolução Industrial” faz parte do conteúdo que discute o processo de mudanças ocorridas naquela sociedade, principalmente em relação ao trabalho. Nos Objetos de Conhecimento destinados ao tema, foi apresentada a “Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas”, com as habilidades visando a “Analisar os aspectos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas”. Percebemos que a discussão do tema “trabalho” surgiu relacionada ao mercado de consumo.

A área destinada ao 9º (Nono) ano, na unidade temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, os Objetos de Conhecimento ofertaram apenas o tema trabalho sendo este referido ao trabalhismo. Essa abordagem deu-se da seguinte forma: “O trabalhismo e seu protagonismo político”, e trouxe como habilidade (EFO9HI06): “Identificar e discutir o

papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)”. Pudemos observar que a busca para sanar as lacunas referentes ao desconhecimento sobre o mundo do trabalho eram ineficientes quando tratadas apenas pelo viés das questões do trabalhismo do período. Inferimos sobre a ausência da especificidade dos temas “Trabalho” e “trabalhadores” no programa destinado aos Anos Finais, pois esses têm servido de adaptação à EJA.

Sobre a formação da estrutura da EJA no município, segue a seguinte divisão: FASE I, corresponde à alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental; FASE II, corresponde do 1º ao 5º dos anos iniciais do ensino fundamental; FASE III, condizente com 6º e 7º dos anos finais do ensino fundamental; e a FASE IV, relativa aos 8º e 9º anos finais do ensino fundamental.

Todas essas fases se dividem em dois semestres. Como nossa pesquisa serve ao segundo segmento, vamos nos deter nas fases III e IV.

Sobre as aulas de História, destinadas ao público da EJA em Caruaru, nas fases I e II, correspondentes aos anos iniciais, o foco principal é a alfabetização, ficando o ensino de História bastante restrito. Nas fases III e IV, são ofertadas duas aulas de História por semana, com duração de 40 minutos cada aula.

Ao segundo segmento da modalidade (fases III e IV) no município, referente ao ensino de História, a competência geral 7 foi utilizada como base. No currículo da EJA de Pernambuco, essa competência buscou:

Argumentar, com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Pernambuco, 2021, p. 27).

Façamos a análise do “Currículo de Pernambuco da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental 2021”, documento norteador construído em consonância com o parecer CNE/CEB 11/2000, que propôs:

Toda essa construção coletiva e diversificada pretendeu entregar à sociedade um Currículo para a Educação de Jovens e Adultos que possibilitasse aos (às) estudantes pernambucanos(as) uma formação integral e consoante com os desafios do mundo moderno e com as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, previstas no Parecer CNE/CEB 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (Pernambuco, 2021, p.17).

O Documento é organizado de acordo com a distribuição das disciplinas para os Anos Iniciais e os Anos Finais. No Organizador Curricular, estão distribuídas as Unidades temáticas, os Objetos de Conhecimento e as habilidades para a EJA em Pernambuco.

Nas competências específicas para o Ensino de História, espera-se do(a) estudante:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (Pernambuco, 2021, p.334).

Nas competências propostas, a categoria “trabalho” não se apresentou como uma especificidade, nem como sendo um meio de ocupação (emprego), nem no seu sentido ontológico.

No Organizador Curricular, destinado aos Anos Finais da EJA, distribuídos nas Unidades Temáticas, dentre outros conteúdos, encontramos: “Trabalho e formas de organização social e cultural”, trazendo, como Objeto de Conhecimento, as seguintes temáticas: “Senhores e Servos no mundo medieval”; “Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços” e “O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média”. Espera-se dos(as) estudantes, com a habilidade relacionada (EFEJAAFHI07PE):

Discutir aspectos e formas de registro das sociedades e civilizações antigas na África, procurando situar e compreender aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, em suas variadas dimensões e produções nos contextos históricos de sua constituição e significação (Pernambuco, 2021, p.349).

Identificamos haver uma inspiração dessa Unidade Temática com a utilizada para o 6º (sexto) ano, na BNCC.

No artigo “Trabalho Como Princípio Educativo: Uma busca pela definição do Conceito e sua Relação com o Capitalismo” a partir de Azevedo (2018) de acordo com Ramos (2017), essa utilização nos currículos do uso de uma tendência pautada na discussão originada de uma sociedade escravocrata, com a interferência das religiões e do trabalho prático, evidencia a proposta da construção do currículo utilizado na modalidade.

A construção do plano de ensino, utilizado na educação de jovens e adultos no município de Caruaru, baseado no Currículo de Pernambuco, foi apresentado pela Secretaria Municipal de Educação aos(às) professores(as), por meio de slides. Neles, apresentaram-se as habilidades sugeridas, as quais deveriam nortear o plano de ensino, cabendo, naquele momento, ser realizada a escolha pelos(as) professores (as) presentes.

Ao analisarmos o Plano de Ensino do Município de Caruaru, (que estava em construção), atentamos para unidade temática: “História: tempo, espaço e formas de registros” que também é encontrada na BNCC (2017, p. 420) e constatamo-la também no currículo de Pernambuco (2021, p.347). Nesse caso, o plano de ensino da EJA do Estado utilizou a unidade temática sugerida pela Base.

Sabemos que a construção do currículo é sempre política, cabendo à escola, enquanto Instituição, a formação do cidadão político-crítico, e ao Estado o dever de garantir a formação desses(as) trabalhadores(as).

De acordo com a Resolução CNE/CEB Nº1, de 05 de julho de 2000,

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

I- quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação.

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

III- quanto à proporcionalidade a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (Brasil, 2000).

A ausência da discussão do trabalho como produtor de conhecimento nos currículos

específicos à EJA e da contemplação da temática no ensino de História não assegura aos estudantes-trabalhadores o direito expresso na resolução.

O Currículo de Pernambuco, pautado nas normas contidas das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Resolução CNE/ CEB nº 4/ 2010)

e na Base Nacional Comum Curricular (2017), por ser este um documento normativo, construído para atender anseios da sociedade na qual está inserido, buscou suprir as ausências existentes na BNCC.

No Currículo de Pernambuco, no item 1.5.1, que trata das competências gerais, na competência nº 6, há a menção ao tema “projeto de vida”:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer as escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Pernambuco, 2021, p. 27).

Observamos, quanto à questão da autonomia estabelecida na competência, que ela coloca ao(à) estudante a responsabilidade de escolha, cabendo-lhe o dever de “apropriar-se de conhecimentos e experiências” para compreensão das relações do mundo do trabalho, e que ele(a) deve optar e seguir por este/aquele caminho. Ora, diante das condições dos(as) estudantes da EJA, diante da urgência de sobreviver e ter um trabalho, “qualquer trabalho” que lhe garanta seu sustento, qual projeto de vida conseguem vislumbrar para suas realidades?

No atual cenário, as tecnologias e a globalização interferem diretamente na vida dos estudantes, exigindo, para sua inserção no mercado de trabalho, perfis estabelecidos. Diante disso, surge a questão: como as práticas pedagógicas podem auxiliar à compreensão do atual momento?

Sabemos da necessidade de discussões voltadas às realidades dos alunos, e, para não ficarem alheios às mudanças e transformações atuais, faz-se necessário, em sala de aula, a promoção de temas variados e de diferentes recursos.

Precisamos destacar que os trabalhadores-estudantes (jovens, adultos(as) e idosos(as) não mantêm uma relação confortável com o mundo do trabalho. Eles(as) apenas trabalham, são trabalhadores(as), de trabalhos precarizados, intermitentes, marginalizados. Não foram eles(as) que optaram por essas “descontinuidades e conflitos”. O exposto no texto vislumbra a ideia de serem os responsáveis por essa situação. Os(as) estudantes da EJA carregam a experiência do desalento intermitente em seus estudos e trabalhos.

Preocupa-nos ainda o fato da discussão do trabalho como princípio educativo estar numa posição secundária, pois negligencia-se sua importância no currículo.

O texto que trata dos temas transversais e integradores do currículo, no item 1.9, dispõe das seguintes orientações em relação ao trabalho:

Trabalho, Ciência e Tecnologia de acordo com o (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010)- trazer essa temática para o currículo da educação Básica contribui para a compreensão do Trabalho enquanto princípio educativo que envolve as discussões acerca do mundo do trabalho, mas também acerca do desenvolvimento de capacidades humanas para a transformação da realidade material, social. Relacionando-se ainda à compreensão da Ciência e Tecnologia enquanto dimensões capazes de provocar reflexões e intervenções sobre o mundo nos aspectos sociais e naturais sem perder de vista o caráter da sustentabilidade (Pernambuco, 2021, p.48).

Consideramos que o intuito da discussão do “trabalho como princípio educativo”, especificado acima no item 1.9, deveria ser tratada como centralidade e não apenas como “temas transversais”, pois, dessa forma, deixou margem para que o tema “trabalho” seja apreciado na perspectiva relacionada ao emprego. Ou seja, sob a ótica do capitalismo e sob a lógica do pensamento liberal instigado de acordo com o parágrafo abaixo:

[...] é fundamental que os currículos e as práticas dos (as) professores(as) promovam a pesquisa, como princípio pedagógico, associada a uma abordagem reflexiva dos conteúdos que considere a relação complexa entre os potenciais do Trabalho, da Ciência e da Tecnologia para resolução de problemas, a ampliação da capacidade produtiva e empreendedora, bem como para a garantia de um espaço de reflexão e atuação crítica e ética sobre suas influências nos impactos ambientais e sociais (Pernambuco, 2021, p.48).

O “empreendedorismo” tem sido usado atualmente, e com frequência, como uma espécie de salvação, porém, configura-se mais como sendo “ilusão de prosperidade”. Com quais recursos os(as) estudantes da EJA podem empreender ou

investir em alguma atividade? Se recorrerem a empréstimos, podem perder, em pouco tempo, o dinheiro financiado. Ou seja, além de endividarem-se, retiram do Estado a sua obrigação, como nos alertou Antunes (1999).

Em relação ao “empreendedorismo”⁹, a produção de mercadorias e sua comercialização nas feiras em Caruaru (PE) e região têm sido vistas como uma oportunidade para os(as) trabalhadores(as) que comercializam, empreenderem. Na verdade, isso é uma projeção de alguma ascensão financeira, espelhada no exemplo de alguns que conseguiram emergir economicamente. Acontece que essa mudança social ocorreu para um pequeno número, mas tem limites!

É comum que trabalhadores(as) demitidos(as) de um emprego formal invistam o que receberam do tempo de serviço, e seus direitos trabalhistas, na aquisição de bens para produzir produtos, ou que adquiram empréstimos para compra de máquinas e instalem, dentro de suas próprias residências, as chamadas “facções”. Estas passam a servir como empresas terceirizadas, prestadoras de serviços de costura aos grandes produtores da produção têxtil. Ou seja, empresas maiores fornecem às facções as peças para serem costuradas e produzidas e, dessa forma, não há um vínculo empregatício entre elas. Os donos e donas das facções se, dizem (e se consideram) donos(as) de seu próprio negócio, quando, na verdade, estão atrelados(as) às necessidades dessas empresas maiores, sem nenhuma segurança.

Adriana Maria Paulo da Silva e Lucas Victor Silva (2022) apresentaram por meio do artigo “O Currículo de Pernambuco fugindo da mira da BNCC” uma análise do processo da elaboração da construção do texto do Currículo de Pernambuco, e de sua busca para suprir as ausências da Base Comum Curricular em relação à disciplina de História.

⁹ Embora o empreendedorismo esteja sendo utilizado, nos currículos, como um suposto estímulo à autonomia dos estudantes, não consideramos que o viés individualista por meio do qual ele é abordado seja, de fato, educativo. Sabemos também que esta expressão, empreendedorismo, tem sido usada positivamente, dentro dos movimentos sociais femininos, entretanto, nesta ambiência política esta expressão não assume a perspectiva individualista existente no seu uso curricular/escolar. De acordo com uma reportagem no g1, o número de mulheres empreendedoras no Brasil chega a quase 10,3 milhões atualmente. <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2023/03/08/numero-de-mulheres-empendedoras-no-brasil-cresce-e-chega-a-103-milhoes.ghtml>.

Os autores enfatizaram, em sua pesquisa, que o currículo tem como principal função o direcionamento de políticas para formação de docentes e produção de materiais didáticos e avaliativos. Sendo o currículo um documento de suma importância por ser normativo, necessitava, para sua elaboração, da participação ativa de diferentes entidades e de mais tempo hábil nesse processo.

Em sua pesquisa, destacaram a limitação de diálogo com “leitores críticos e colaboradores”, além da inexistência da participação de entidades como a ANPUH (Associação Nacional de História), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Professores), e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Um aspecto relevante apresentado na pesquisa, refere-se à participação da Fundação Lemann como sendo financiadora, em diferentes momentos, das reuniões dos agentes envolvidos na construção do texto. Isso evidenciou que a participação de empresas privadas na educação pública estabelece uma interferência manipuladora, estipulando critérios a serem seguidos pelas escolas, visando aos ditames do mercado.

Na análise do texto sobre o ensino de História, encontrada na área 5, destinada às Ciências Humanas (Pernambuco, 2021, p.290), o currículo de Pernambuco trouxe o seguinte destaque: “O currículo não é elemento inocente e neutro, está vinculado a relações de poder [...]”, reforçando a ideia sobre seu uso não ser feito sem um propósito específico, atrelando-o às formas de poder dominantes do sistema.

No texto introdutório do componente do ensino de História (Pernambuco, 2021, p.329), a seguinte especificidade é dada à História: “não é mais vista como mestra da vida, ela se investe de outras funções cada vez mais específicas e contextualizadas a dados períodos e espaços”. Se o trabalho, do ponto de vista ontológico, é constitutivo da vida humana e se a disciplina de História é responsável pelo processo de historicização da vida humana, onde está a centralidade do trabalho nessa construção?

A professora Carla Silvino de Oliveira (2021) publicou “A Base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da Seleção Curricular para o Ensino de História”. Na obra, a autora trouxe a investigação histórica da BNCC (Base Comum Curricular). A autora nos chamou a atenção para o direcionamento contido no texto da Base, que tende a promover uma educação pautada nos moldes do neoliberalismo, conduzindo

a formação do sujeito para as demandas do mercado. Na visão dela, isso é pernicioso, principalmente ao ensino de História, pela necessidade de seu uso, da criticidade que se faz em seu aprendizado. Discutiu, ainda, como se deu o processo dessa construção e alertou para o silenciamento dos temas sensíveis no documento.

Conceituou o currículo como:

Instância na qual se dá a produção do documento curricular, evidenciando-se que é nesse lugar que se estabelece um primeiro recorte cultural do que deverá ser ensinado na escola. O contexto da elaboração curricular constitui um âmbito de decisões epistemológicas, políticas e administrativas, externas à escola (Oliveira, 2021, p.34).

A elaboração do material ofertado para ser trabalhado na disciplina de História se constituiu a partir de critérios estabelecidos pelo cumprimento da oferta. Observamos a necessidade do uso mais criterioso sobre a abordagem do tema para que o exercício da cognição sobre a discussão do tema trabalho seja tratado como centralidade.

Ao analisarmos o currículo de Caruaru que é ofertado à disciplina de Geografia, deparamo-nos com as seguintes unidades temáticas referentes ao “Mundo do Trabalho”:

- Desigualdade social e o trabalho;
- Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina;
- Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas;
- Produção, circulação e consumo de mercadorias;
- Os diferentes contextos e os meios técnicos e tecnológicos na produção;
- Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial;
- Transformação das paisagens naturais e antrópicas.

Ambas as fases, III e IV, recebem as mesmas sugestões de conteúdos, e trazem a seguinte habilidade (EFEJAAFGE27PE): “Identificar e analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de mercadorias”.

Os temas “Trabalho” e “Trabalhadores(as)” não têm sido adequados e emancipatoriamente, tratados nos currículos.

4 UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA UTILIZANDO O TRABALHO COMO UM PRINCÍPIO EDUCATIVO

Segundo dados do IBGE, em 2019 o Brasil atingiu o índice de 41,6% de trabalhadores(as) ocupados(as) no setor informal. Um dado alarmante na pesquisa apresentada pelo órgão refere-se àquelas pessoas sem instrução, ou até mesmo as que não possuem ensino superior. Sem opção de encontrar uma oportunidade de trabalho com carteira assinada, submetem-se ao setor informal, aos trabalhos intermitentes, como alertou-nos Antunes (2015). A estimativa é de que, aproximadamente, 62,4% desses(as) trabalhadores(as) tenham, na informalidade, sua única alternativa de sobrevivência.

Os dados demonstraram que a composição desses números é formada, basicamente, por pessoas negras ou pardas, as quais realizavam serviços domésticos, na agricultura ou em trabalhos braçais. Os(as) trabalhadores(as) não alfabetizados(as) ou aqueles(as) que interromperam o ciclo educacional são candidatos(as) a esses segmentos, resultando em algo comum em nosso país.

O mercado, atualmente, não consegue absorver a demanda de trabalhadores(as) desempregados(as); assim, essas pessoas se veem obrigados(as) a ocuparem vagas temporárias. A predominância de pessoas negras ou pardas nesses trabalhos precários evidencia o que já sabíamos: vivemos em uma nação cuja herança vergonhosa da escravização segue sendo a marca de nossa História, que se perpetua negativamente na vida dos(as) afrodescendentes.

A falta de acesso a uma educação de qualidade, alinhada às demandas do mercado aumentam, ainda mais, os números negativos. Porém, o mais agravante e violento é a perspectiva criada em torno da informalidade. O sistema promove essa situação como algo promissor, criando uma falsa expectativa, relacionando-a ao ato de empreender. Essa situação distorce e disfarça a perversidade omitida, como se o tal “empreendedorismo” fosse uma saída positiva para os(as) trabalhadores(as), quando em realidade, têm perpetuado a sua condição de precarizados para aqueles(as) que não conseguiram a liberdade econômica por esse meio.

Quando falamos de Caruaru, consideramos os(as) trabalhadores(as) da feira como referência para nossa proposição. Isso se deveu ao fato de ser esse o segmento

de maior representatividade da informalidade local, ofertando vagas de trabalhos flexíveis, causados em virtude, principalmente, da realidade sazonal ali existente.

Apesar do funcionamento da feira ser semanal e as produções têxteis ali comercializadas serem frutos da produção semanal, em meados de maio a junho, por conta das festividades juninas, as produções aumentam. No final do ano, aproximadamente no início do mês de outubro, as produções intensificam-se ainda mais, em virtude da demanda por peças para suprir a demanda do período natalino em outras regiões. Compradores chegam de diversas partes do país.

A feira de Caruaru abriga várias feiras no mesmo espaço. Em relação a sua composição, houve mudanças ao longo do tempo, mas não houve perdas em sua caracterização. De acordo com a letra da música “A feira de Caruaru”, do compositor caruaruense Onildo Almeida, cantada por Luiz Gonzaga, há uma enorme diversidade de produtos no espaço.

A letra da música define a realidade dos muitos itens ali dispostos. “De tudo que há no mundo, tem na feira de Caruaru”. É possível encontrar diferentes produtos comercializados no espaço: artigos artesanais, comidas típicas, frutas e legumes, raízes, além de um misto de mercadorias importadas; de itens de decoração, brinquedos e utilidades, dentre outros.

Em destaque, a maior de todas as feiras dispõe de artigos têxteis, sendo esses os principais responsáveis por atrair pessoas de diferentes lugares do país, gerando renda e alavancando a economia local. É nesse universo que há oferta de vagas temporárias e, dentre os temporários, podemos citar os vendedores ambulantes, fretistas,¹⁰ diaristas. A feira mobiliza todo um aparato de trabalhadores(as) para suprir a demanda semanal. Lembramos também dos(as) trabalhadores(as) das chamadas facções¹¹, que funcionam nas residências dos(as) trabalhadores(as). Além dessas, há pequenas, médias e grandes fábricas que são responsáveis pela transformação

¹⁰ Profissional especializado nos trâmites de transporte de mercadorias. Dicio.com.br, 22 fev. 2022. Disponível <dicio.com.br>. Acesso em 22 de fev. 2022.

¹¹ Indústrias de confecções e vestuário que fazem seus serviços exclusivamente para outras empresas, sem marca própria e geralmente por terceirização ou outra forma de subcontratação. Dicionário Priberam. Acesso em 22 de fev. 2022.

da matéria prima em vestimentas. É esse o universo que sustenta a Feira da Sulanca, sendo a mais movimentada em número de compradores.

Na década de 1980, a feira era vista apenas como um lugar de comércio de mercadorias de baixa qualidade. Com o tempo, porém, houve o investimento na qualidade dos produtos. Cidades vizinhas, a exemplo de Santa Cruz do Capibaribe - PE e Toritama - PE, que fazem parte do Polo de confecções assim como Caruaru, são responsáveis pela produção têxtil e geram trabalho e renda à população local e a pessoas de outras regiões. Em relação à economia, o investimento na qualidade dos produtos permitiu agregar valor e assim gerou uma maior circulação de dinheiro, uma maior movimentação de renda, atraindo pessoas em busca de negócios e trabalho.

Dentre os(as) trabalhadores(as), destacamos o grande número de mulheres envolvidas em toda a cadeia produtiva das confecções comercializadas na feira. De acordo com a pesquisa de Juliana Gouveia Alves da Silva, intitulada: “Pra onde tu vai, Maria? Vou pra feira da Sulanca! Um estudo sobre o trabalho feminino na feira da Sulanca de Caruaru-PE”, defendida pelo Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, da Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2016, permitiu-nos conhecer o papel do público feminino nesse contexto. Na referida pesquisa foi possível também perceber que as mulheres ganharam destaque naquele cenário. De acordo com a autora, as “Marias” são as trabalhadoras que, assim como tantas outras, enfrentam preconceitos e obstáculos diariamente na busca da conciliação entre trabalhar e constituir uma família. São elas as principais envolvidas nesse segmento, sendo também as responsáveis pela produção e comercialização do produto final.

Os trabalhos ofertados em torno de toda produção não oferecem estabilidade; por isso, muitas enfrentam condições precárias, principalmente por não serem trabalhadoras com carteira assinada. Segundo Silva (2016), a inserção das mulheres no mercado de trabalho lhes proporcionou, no geral, uma maior emancipação. Porém, o preconceito ainda é algo muito gritante. Embora as relações de trabalho tenham sido modificadas ao longo do tempo, ainda não foi possível a quebra da estrutura estabelecida, que é marcada pelo patriarcalismo, tendo como exemplo os salários inferiores pagos às mulheres em relação aos pagos aos homens.

É notório que houve a ascensão financeira para algumas trabalhadoras da feira, e isso permitiu a elas uma maior autonomia, mas não podemos considerar que seja essa a regra geral para todas as feirantes.

De acordo com Silva (2016, p. 14), “são mulheres casadas, divorciadas, separadas, mães solteiras, jovens, empreendedoras que fazem da feira da Sulanca seu local de trabalho desenvolvendo ali o sonho de superação da pobreza ou do desemprego”. Lembramos também da jornada de trabalho dupla, tripla que resulta na sobrecarga e as desmotiva na volta à escola, no caso das estudantes da EJA.

“Sulanca¹² vem do verbo sulancar. Mourejar. Ser agarrado, ser preso”. Tem sido assim, historicamente com os(as) comerciantes e trabalhadores(as) da feira.

Outra explicação para o surgimento do nome da feira mais importante da região, de acordo com alguns comerciantes, vem da utilização das sobras de tecidos vindos de São Paulo os quais recebiam a conotação de “elanca”. Essas sobras eram unidas pela costura e produziam-se com elas peças de roupa para serem comercializadas nas calçadas das ruas centrais da cidade de Santa Cruz do Capibaribe - PE. Foi, pois, a junção dos nomes “Elanca” (tecido) + “Sul” (região de onde vinham as sobras de tecido)¹³, que deu nome a essas feiras, tanto de Santa Cruz do Capibaribe, quanto de Toritama e Caruaru. Ou seja, “Elanca do Sul” transformou-se em Sulanca. Portanto, a feira que comercializa essas confecções. A Feira da Sulanca.

A sazonalidade é uma característica da feira. Esse fator define também as vagas de trabalho fixas e intermitentes desse segmento que acolhe pessoas desempregadas, ou aquelas sem uma profissão definida.

A história dos(as) trabalhadores(as) de Caruaru decorre da sua atuação nos trabalhos agrícolas para subsistência e nos segmentos do comércio, das indústrias, dos serviços públicos e, principalmente, das feiras. Em meados da década de 1930, esses(as) trabalhadores(as) rurais e os(as) demais já estabelecidos(as) na cidade, viram chegar no município uma indústria que produziria a partir da desfibração da caroá itens antes produzidos pelo algodão, o que gerou oportunidades e empregos.

¹² Dicio.com.br, 20 de junho de 2022. Disponível <dicio.com.br>. Acesso em 20 de junho de 2022.

¹³ Relato oral de alguns estudantes que trabalham nas feiras da região.

Ali, fazia-se a transformação, a partir das fibras de uma bromélia de nome caroá (nome científico: *Neogalsiovia variegata*), de diferentes artigos, produzidos pelas mãos de muitos. Era a mão de obra local responsável pela produção.

De acordo com o artigo “O taylorismo revolucionário da Caroá”, de Jair Rodrigues de Lima, publicado em 2016, a chegada da fábrica representou oportunidade para os(as) trabalhadores(as) terem acesso a direitos e à carteira assinada.

Um fato curioso relacionado à Fábrica de Caroá se deve ao fato de sua produção ser baseada no taylorismo. Nesse sistema, considerado revolucionário para a época, a utilização de divisões de tarefas organizava os(as) trabalhadores(as) em setores. Isso gerava maior produção e, portanto, mais lucro para a empresa.

Mesmo sendo as feiras características do município desde o início de sua História, a fábrica representava, naquele momento, uma proposta de novos caminhos. Isso, contudo, durou até o ano de 1978, quando foi decretada sua falência. Por isso, houve a migração dos(as) trabalhadores(as) para diversos setores, dentre eles a feira.

Um número bastante significativo de estudantes da EJA de Caruaru trabalha direta ou indiretamente nesse segmento. Nossa pesquisa ancorou-se na realidade dos(as) estudantes da escola pública, Professor Altair Nunes Porto Filho. A escola funciona no prédio construído em 2013, dispõe em seu espaço de uma quadra poliesportiva, de biblioteca e salas espaçosas e arejadas, além de um amplo pátio onde os estudantes e professores utilizam-no para as aulas recreativas. Essa não é uma característica comum a todas as escolas espalhadas pelo município.

A unidade oferece educação de tempo integral para o ensino fundamental, funcionando turmas do 1º ao 5º ano, no período diurno; e EJA, no período noturno. As turmas de Educação de Jovens e Adultos são divididas em fases: fase I e II (correspondem aos anos iniciais: primeiro e segundo ano/ terceiro e quarto ano) e fases III e IV (correspondente aos anos finais: sexto/sétimo e oitavo/nono).

O público dessa escola é especificamente constituído por estudantes pobres: trabalhadores(as) precarizados(as), desempregados(as) e biscateiros(as). Boa parte deixa, durante o dia, seus filhos na instituição, e, à noite, frequentam o espaço para estudarem como alunos (as) da EJA, em busca por um futuro melhor.

Conduzimos nossa pesquisa na tentativa de contribuirmos para diminuição da ausência e incentivo da reflexão sobre outros caminhos e possibilidades no ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, embora saibamos da deficiência frente a todas as necessidades existentes. Acreditamos que o(a) professor(a) é o(a) facilitador(a) dessa tarefa, podendo, junto aos(às) estudantes, caminhar por uma educação baseada no conhecimento crítico, promovendo aos trabalhadores uma educação emancipadora.

A partir das orientações do plano de ensino da Secretaria de Educação de Caruaru, produzimos uma proposta pedagógica apresentando o sentido educativo do trabalho. Para isso, partimos da tese de Meirieu (1998, p.88) sobre o desejo.

[...] nada se faz sem desejo, mas que o desejo é uma questão de personalidade e não deve ser manipulado, a tarefa do educador é a de aguardar a emergência do desejo, para então colocar-se a seu serviço.

Desse modo, o desejo se configura para o trabalhador-estudante como sendo o meio possibilitador para conhecer sua própria história, tornando-o(a) construtor(a) dela. Mas, de que maneira pode o aprendizado sobre a história do trabalho tornar-se emancipador aos(às) estudantes na atual conjuntura? Eles(as) sabem da importância da feira em Caruaru para a economia local, sendo ou trabalhadores(as), ou conhecendo alguém que trabalha direta ou indiretamente naquele espaço.

Antoni Zabala em seu livro “A Prática Educativa Como ensinar”, abordou, dentre outras questões, como são produzidos os processos de aprendizagem. Em relação aos(às) estudantes da EJA, pensamos na complexidade dessa prática, pois, sendo vítimas do ciclo educacional interrompido ou, muitas vezes, não iniciado, faz-se necessário um olhar mais cauteloso para seus processos de aprendizagem.

A estrutura cognitiva apresentada por Zabala (2010) configura-se a partir de uma rede de esquemas e de conhecimentos definidos “como as representações que uma pessoa possui num momento dado de sua existência, sobre algum objeto de conhecimento”. Por serem trabalhadores(as), destacamos a importância do trabalho como sendo o “objeto do conhecimento”. E por esse motivo, cabe explicar a razão de

certos significados sobre o trabalho que foram construídos, enquanto outros inexistem.

A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios que pode construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares (Zabala, 2010, p.37).

E é aí que se faz urgente a integração dos conhecimentos prévios com os novos conhecimentos. Para tal, é essencial a promoção da conjuntura dos saberes prévios com os já adquiridos, permitindo “identificar semelhanças e diferenças” e promovendo assim, nos sujeitos, essa transmissão fundamental.

Sobre a aquisição do conhecimento apresentado pelo autor relacionado ao ensino sob a concepção construtivista, o protagonismo do(a) aluno(a) deve ser alinhado ao do(a) educador(a), assim:

É ele quem dispõe as condições para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou mais restrita, se oriente num sentido ou noutro, através da observação dos alunos, da ajuda que lhes proporciona para que utilizem seus conhecimentos prévios, da apresentação que faz dos conteúdos, mostrando seus elementos essenciais, relacionando-os com o que os alunos sabem e vivem, proporcionando-lhes experiências para que possam explorá-los, compará-los, analisá-los conjuntamente e de forma autônoma, utilizá-los em situações diversas, avaliando a situação em seu conjunto e reconduzindo-a quando considera necessário, etc. (Zabala, 2010, p.38).

A assimilação dessa interferência intervém pedagogicamente no processo do ensino-aprendizagem, sendo o papel do(a) professor(a) imprescindível à superação dos desafios que se colocam nesse processo.

Zabala apresentou-nos análises sobre as aprendizagens dos conteúdos de acordo com a seguinte tipologia conceitual, procedimental e atitudinal, das quais resultam uma conformidade na aquisição desses conhecimentos.

[...] poderemos ver que existe uma maior semelhança na forma de aprendê-los e, portanto, de ensiná-los, pelo fato de serem conceitos, fatos, métodos,

procedimentos, atitudes etc., e não pelo fato de estarem restritos a uma ou outra disciplina (Zabala 2010, p, 39).

Apontou-nos Zabala (2010, p, 41) haver uma certa existência de menosprezo aos conteúdos factuais, pois tratam de “conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares [...]”; mas, segundo o autor, o ensino de história por basear-se no passado torna-se imprescindível.

Considerou que o aprendizado dos conteúdos acontece quando o aluno é “capaz de reproduzi-los”. Porém, na utilização de atividades propostas em que, geralmente, são feitas cópias, as quais são consideradas fáceis, deve-se ter muito cuidado, porque geram riscos de serem esquecidos com mais facilidade. Numa turma de EJA, o uso dessa metodologia se faz presente.

Quando pensamos trazer o podcast como suporte metodológico para as aulas de História nas turmas de EJA, ancoramo-nos no artigo intitulado “A independência na (da) ferramenta podcast”, publicado pela Revista Brasileira de Educação Básica, dos autores Adriana Maria Paulo da Silva, André Matheus Santiago da Silva e Lucas Victor Silva, em 2022. Nele, os autores apresentaram o podcast como sendo um recurso acessível para todos os públicos.

Nossa proposta baseou-se na defesa desses autores quanto ao uso do podcast, por tratar-se de uma ferramenta metodológica atualmente utilizada nas mídias digitais, que traz diálogos sobre diversos temas. Sob essa perspectiva, pensamos ser positiva sua utilização nas aulas de História.

Os(as) estudantes-trabalhadores(as) da EJA não dispõem de tempo para o estudo e para pesquisa. Essa limitação de tempo pode ser minimizada com o uso do podcast.

Concordamos com as definições apresentadas pelos autores, Silva (2022, online) sobre ser o podcast:

[...] uma mídia de crescente popularidade no país, gratuita, acessível e de baixos custos de produção. Trata-se de um instrumento tecnicamente adequado às ações comunicacionais de baixo orçamento e com pretensões de grande audiência.

Promover o uso desse recurso midiático numa sequência didática e trazer o tema “trabalho” pode favorecer a aprendizagem de conceitos e também de conteúdos procedimentais.

Zabala (2010, p.42) definiu os conceitos e os princípios como termos abstratos. Os conceitos referem-se ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios referem-se às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. E completa o autor quanto à aprendizagem dos conteúdos procedimentais serem “[...] um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo” (Zabala, 2010, p.43).

Acreditamos que o ensino de História, ancorado em uma ferramenta de fácil acesso, possibilite uma integração do conhecimento com sua produção. Assim, dividimos as aulas conforme a sugestão a seguir descrita.

4.1 O USO DO PODCAST NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA

Promover a criação de um podcast junto às turmas da educação de jovens e adultos nas aulas de História possibilita a democratização de seu uso aos(às) estudantes, pois, ao mesmo tempo em que produzem o conteúdo, podem acessar as produções de seus colegas. Tendo os(as) estudantes trabalhadores(as) demandas laborais que ocupam boa parte do seu dia, torna-se insuficiente a disponibilidade de tempo para pesquisa por outros meios que não o podcast. Seu uso possibilita a liberdade para acessarem a escuta do material produzido no tempo disponível de cada um(a).

Recentemente, o país foi acometido por uma pandemia sem precedentes a qual nos obrigou ao isolamento e provocou o fechamento de escolas. Se antes a educação ofertada para o público da EJA era limitada, esse afastamento causou danos ainda maiores, necessitando de reparações interventivas. Professores(as) e estudantes, separados, necessitaram reinventar novas formas de relacionamento. A educação de jovens e adultos foi a mais prejudicada diante a falta de contato com os recursos tecnológicos que, naquele momento, “facilitaram” o contato entre docentes e (alguns)

estudantes. Ocorreu a pouca interação dos(as) estudantes adultos(as) e idosos(as) com as ferramentas; o acesso restrito ou inexistente a uma conexão Web, e a falta de equipamentos como celulares, computadores e tablets. Esses aspectos tornaram-se obstáculos ao ensino remoto.

A falta de acesso à tecnologia promove lacunas não apenas às demandas relacionadas à escola, mas, principalmente, aos assuntos referentes ao mundo do trabalho atual pela exigência de especialização e adequação dos trabalhadores às inovações.

De acordo com dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), fornecidos numa reportagem do Jornal do Comércio, publicada em 29 de abril de 2020¹⁴, em Pernambuco, cerca de 908 mil casas não tinham acesso à internet naquele momento. A falta de dinheiro foi uma das causas, e outra, foi o fato das pessoas não saberem usar a rede.

Apesar de Pernambuco ter apresentado, no período, o maior índice de utilização da internet, cerca de 68,1% de pessoas acima de dez anos utilizavam a rede; no Nordeste, o percentual foi de 64%. Essa média não atingiu os patamares necessários para o momento, nem no Nordeste, nem no Brasil.

A experiência causada pela pandemia, fez-nos refletir sobre a urgência do acesso, evidenciado como uma necessidade e como um fator de equidade entre todos os(as) estudantes. Entendemos que o ensino de História, alinhado à inserção refletida de recursos tecnológicos nas salas de aula, oportuniza acesso ao conhecimento. E em se tratando da EJA, faz-se ainda mais imprescindível seu uso. Sem esse acesso, o novo se torna obstáculo, não sendo democrático e provocando a diminuição de oportunidades.

O conhecimento é a base para formação do cidadão. A escola deve ser o território onde esse direito é garantido possibilitando aos(às) estudantes acesso a

¹⁴<https://jc.ne10.uol.com.br/economia/2020/04/5607642-faltam-dinheiro-e-habilidade-de-uso-para-908-mil-lares-de-pernambuco-terem-acesso-a-internet.html#:~:text=Deshttps://jc.ne10.uol.com.br/economia/2020/04/5607642https://jc.ne10.uol.com.br/economia/2020/04/5607642-faltam-dinheiro-e-habilidade-de-uso-para-908-mil-lares-de-pernambuco-terem-acesso-a-internet.html#:~:text=Des-faltam-dinheiro-e-habilidade-de-uso-para-908-mil-lares-de-pernambuco-terem-acesso-a-internet.html#:~:text=Dessa%20conta%2C%20excluem-se%20,equivalente%20a%20688%20mil%20pessoas> .

outras possibilidades de trabalho, não os(as) limitando aos trabalhos flexíveis e informais a que estão habituados(as).

Na investigação promovida na dissertação de João Paulo de Oliveira Farias, pelo ProfHistória na Universidade Regional do Cariri-Urca, em 2021, nomeada “O uso de Podcast Para o Ensino e Aprendizagem de História: Produção e Difusão Com/Para Alunos do ensino Médio”, o autor nos apresentou os desafios do ensino de História frente às transformações tecnológicas atuais, e analisou as possibilidades do uso da mídia podcast nesse novo contexto.

De acordo com esse autor, a escola está inserida em todas as demandas da sociedade, e as inovações tecnológicas chegam às salas de aula, muitas vezes, de forma indireta, ou através documentos norteadores dos Currículos, sendo necessário aos(às) educadores(as) uma reflexão sobre o uso dessas novas tecnologias.

Acrescentou Farias (2021, p. 72) sobre o podcast ser a ferramenta “que se destaca, atualmente, do campo das novas linguagens de comunicação, entre estas, aquelas referentes ao das narrativas e da aprendizagem histórica”. Entendemos a importância de seu uso para o enriquecimento do ensino de História, ao mesmo tempo em que permite desenvolver a pesquisa de temas relacionados ao trabalho. Uma questão apontada na sala de aula pelos estudantes, ano após ano, é o tema desemprego. Para eles/elas, há uma forte ligação entre a volta à escola e o trabalho, principalmente pelo fator desemprego assolar suas realidades.

De acordo com Adam Schaff (1995) em sua obra “A sociedade informática”, o problema do desemprego estrutural, originado pelos avanços tecnológicos recentes, poderia ser evitado se houvesse medidas de prevenção que, definitivamente, nada têm a ver com as medidas adotadas em torno do assistencialismo tão presentes na atualidade. Para Schaff (1995), a problemática está relacionada à distribuição do volume de trabalho aos(às) trabalhadores(as), pois a demanda da oferta de mão de obra é maior que as oportunidades de emprego no mercado.

O referido autor ainda nos apresentou em sua obra, como saída a essa questão, a redução da jornada diária de trabalho. Segundo ele, isso possibilitaria uma readequação de trabalhadores(as) ocupados(as). Trabalhando menos horas, caberiam mais trabalhadores(as) realizando a função e geraria assim a diminuição de trabalhadores(as) desempregados(as).

Essa busca por saídas às demandas do mercado tem exigido a inserção de trabalhadores(as) aptos(as) ao mundo tecnológico, e tem inviabilizado ainda mais o olhar para o sentido ontológico do trabalho. A realidade atual e as formas de trabalho têm exigido a inclusão tecnológica, mas não há a criação de cursos, de acesso a esse conhecimento.

Democratizar seu uso e acesso aos(as) trabalhadores(as) é indispensável, pois o desenvolvimento social e econômico está relacionado ao nível de educação do sujeito, podendo ampliar suas oportunidades.

Para eles o trabalho significa hoje o símbolo de sua autonomia, de sua integração social e o caminho para sua ascensão social. Quando este atrativo falha, desaparece também o estímulo para aprender e a vida se vê envolvida por um “vazio existencial” caracterizado pelo tédio, que se expressa também na falta de interesse pelo que acontece na vida pública (Schaff 1995, p.119).

É compreensiva a falta de contato dos(as) estudantes com os recursos tecnológicos, mas é essencial sua inclusão nas salas de aula. Não basta que as políticas públicas promovam seus usos, e que haja investimentos dos governos na compra de equipamentos; é preciso permitir a promoção de sua serventia. Os(as) estudantes necessitam ter acesso às tecnologias, não apenas na forma física, mas utilizando-as em seu favor. Assim, a possibilidade de trabalhar o tema “trabalho” por meio do podcast no ensino de história, permitiu-nos diminuir essa lacuna.

4.2 O PODCAST E O TRABALHO NO ENSINO DE HISTÓRIA

O produto desenvolvido parte da experiência realizada na Escola Municipal Professor Altair Nunes Porto Filho, sob a referência das orientações contidas no Currículo da EJA de Pernambuco, selecionadas a partir das unidades temáticas, referentes à categoria trabalho.

Tabela 4- Organizador Curricular- Anos Finais

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES EJA PE
Trabalho e formas de organização social e cultural	Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços.	(EEJAAFHI12PE) Conhecer as principais características dos mundos antigo e medieval quanto à forma de produção e organização social do trabalho e da vida social em diferentes contextos sociais, destacando as relações sociais de trabalho baseadas no parentesco ou solidariedade, na servidão coletiva, no escravismo antigo e na servidão feudal, comparando-as com a escravidão moderna e com as relações de trabalho assalariado.

Fonte: Currículo de Pernambuco- (Pernambuco, 2021, p.349)

Na tabela 4 o organizador curricular trouxe o tema “trabalho” na unidade temática, sob o aspecto de suas formas de organização social e cultural, e o objeto de conhecimento tratou do tema “Escravidão e o trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços”. Já a habilidade objetivou “conhecer as principais características das formas de produção e organização social do trabalho”.

Nossa proposta ao(à) estudante, por meio desta sequência didática, foi o de desvencilhar a compreensão a respeito do trabalho das formas relacionadas à exploração e à escravização, compreendendo-o pelo seu viés emancipador, como um princípio educativo.

No Currículo de Pernambuco (2019) e na BNCC (2017), temas essenciais relacionados à construção do cidadão têm sido sugeridos apenas aos anos iniciais. Aos anos finais, restam as discussões voltadas aos temas conteudistas. Analisamos

que, por ser a EJA a modalidade dirigida ao ensino do jovem e do adulto, discussões que promovam a construção e reconhecimento de suas identidades, enquanto cidadãos, são relevantes.

De acordo Silva *et al.* (2022, p.371), na BNCC (2017) os documentos dos anos iniciais apontam a necessidade do estudante ser o protagonista na construção de suas identidades tendo como base, inclusive, a história local. Mas, para os anos finais há uma quebra dessa discussão.

Contrastando a BNCC e o Currículo de Pernambuco observamos haver coerência entre suas concepções de ensino de História para o ensino fundamental. Para os dois documentos, os anos iniciais devem tomar o estudante como sujeito da história e de sujeito da produção do conhecimento histórico, mediante trabalho com fontes e com o tema da identidade, da história local e da nacional”.

Como o recurso utilizado midiático será o podcast, pensamos na divisão dos temas para as produções, trazendo como nosso primeiro tema “a dívida do trabalho para o homem”, onde abordaremos a questão do seguinte exemplo: “a criação do chuveiro permitiu ao homem trazer para dentro de sua casa uma cachoeira, né? Além deste acrescentamos outros exemplos para reforçarmos a tese: a realização das lavouras (que foi quando nós domesticamos as plantas e aprendemos a produzi-las), a construção de casas (as nossas cavernas, feitas por nós) para servirem de abrigo e proteção aos homens durante milênios; a construção de cisternas (nossos açudes) para armazenamento de água possibilitando sua utilização, mesmo em períodos de estiagem; o uso da energia elétrica, por exemplo, trazendo o sol (a luz) para as nossas atividades noturnas. Essas criações e inúmeras outras (como comidas, roupas, sapatos, remédios e etc.) imitaram a “natureza” e favoreceram as comunidades humanas com práticas necessárias à sua vida material e social. Nós seres humanos, nunca vivemos na natureza conforme ela se apresentou para nós, nós precisamos modificar a natureza para sobreviver. Fazemos isso por meio do nosso trabalho. Podemos dizer que o trabalho, neste sentido (ontológico, filosófico), é a ação por meio

da qual nos tornamos humanos e nos diferenciamos das demais espécies (que podem viver na natureza sem promover nenhuma modificação).

Precisamos incessantemente transformar a natureza em nosso favor e fazemos isso por meio do trabalho.

Em “Ontologia do ser social”, Lukacs (1981) conceituou (filosoficamente a perspectiva ontológica) o trabalho, analisando a categoria específica do homem enquanto ser social. Assim como as plantas e os animais, o homem é orgânico; mas, dentre todas as espécies orgânicas, o homem é a única que vive em sociedade e essa condição passa por um estágio de transição, realizado desde o seu nascimento.

O homem, assim como todas as espécies, busca pela sobrevivência e essa circunstância se faz através das mediações com a natureza. O ato de criar coisas, livremente, para atender às suas necessidades se faz com o trabalho. O trabalho ocupa um lugar privilegiado nesse processo, pois realiza-se muito antes da sua concretude, já na consciência humana. Segundo Lukács:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinado a passagem do homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (Lukács, 1981, p.02).

Assim, o trabalho surge da construção dessa relação entre o homem e a natureza, do ato de criações em prol de sua sobrevivência.

Quando os indivíduos deixaram de plantar apenas para subsistência e passaram a comercializar excedentes dos produtos plantados, desenvolveram outras formas de trabalho e de organização do trabalho. Se antes, todos tinham que trabalhar igualmente, com a produção de excedentes, aqueles que conseguiram produzi-los, puderam diminuir o seu tempo de trabalho na produção e se dedicaram a outras tarefas, como a organização do trabalho na produção dos demais, por exemplo. Essas mudanças agravaram-se com o tempo e fizeram surgir diferenças entre aqueles que produziam e aqueles que organizavam a produção. Estas diferenças (construídas ao

longo de milênios), nas sociedades modernas, se expressam basicamente entre aqueles que só podem se sustentar se venderem a sua força física (de trabalho) para outros (empregadores) em troca de um salário.

Nesta situação histórica o trabalho foi relacionado ao emprego, à renda, e não mais à criatividade humana. Identificamos as diferenças dos dois sentidos (histórico e ontológico), e utilizamos o algodão para exemplificá-la.

O homem produziu, com as fibras do algodão ao longo dos séculos, diversos produtos utilitários que mudaram o seu dia a dia. Na sociedade moderna, na indústria, o algodão, quando transformado em tecidos, serve de base para produzir confecções.

Foi possível com o artigo de Marisa Freitas da Silva, publicado em 2022, pela Universidade Federal de Pernambuco, conhecermos a utilização do algodão desde os primórdios da vida humana.

Evidenciou-nos, ela em seu trabalho que a semente se faz presente em todo território brasileiro, mesmo antes da chegada dos europeus. Permitiu-nos conhecer seu uso, pela ótica do trabalho enquanto princípio educativo, sendo indispensável desde os primórdios: “Servia de adornos, redes de pescas e era usado até mesmo na ponta das flechas para levar fogo às tribos rivais”. Constatamos que, a partir de seu manuseio, foi possível aos indivíduos garantirem uma maior facilidade à sua vida diária.

Os tecidos utilizados nas produções das confecções, comercializadas nas feiras de Caruaru e região, têm o algodão como a principal matéria-prima. Atualmente, há a presença do uso de tecidos sintéticos, o que tem provocado uma redução nas confecções originadas do algodão. Mesmo assim, este ainda continua sendo o protagonista na produção de roupas, dos jeans e dos artigos de cama, mesa e banho. Entretanto, diferentemente do passado, o algodão atualmente utilizado nas indústrias de Caruaru não pertence às pessoas (ou comunidades) que o colhem e nem às pessoas que trabalham nas fábricas. Hoje há pessoas que não possuem nada: nem matéria prima, nem os equipamentos necessários e nem o conhecimento específico de como o algodão vira jeans. Estas pessoas possuem apenas a sua força de trabalho e a vendem, aos seus patrões e patroas (donos da matéria e/ou dos equipamentos, e/ou do conhecimento específico) para conseguir sobreviver. Este trabalho “vendido”

é um dos formatos do trabalho historicamente vivenciado pelas pessoas (que já foi livre, foi escravizado, foi servil e, atualmente, em Caruaru, é assalariado).

O município de Caruaru assistiu, na década de 1930, a chegada de uma indústria que trazia a promessa de transformar a fibra de uma bromélia, característica da região, em artigos que, até então, eram manufaturados a partir da fibra do algodão. A novidade trazida pela chegada de uma fábrica que produziria artigos a partir de outra matéria-prima que não o algodão gerou uma certa expectativa.

A ação de transformação do algodão e do caroá em produtos utilizáveis serviu às pessoas e às comunidades há muito tempo atrás. Entretanto, a partir do século XX, esta ação foi capturada por algumas poucas pessoas, que passaram a dominar todo o processo, restando à maioria das outras, vender apenas a sua força de trabalho.

A ação de transformação de fibras naturais em tecido para proteção do corpo humano, é um trabalho no seu sentido ontológico, filosófico. Ou seja, fabricar roupas e nos vestir com elas (parcial ou totalmente) é algo característico da espécie humana. Agora, usar o trabalho das pessoas para produzir pedaços de roupas, em troca de um salário bem baixo (e sem nenhum tipo de proteção), é a maneira como o trabalho está sendo realizado neste momento histórico. Nem sempre foi assim e, portanto, é possível que não continue sendo assim.

Ação de transformar a natureza em nosso favor, é o que chamamos de trabalho ontológico. A maneira atual de utilizar o trabalho e pessoas que não possuem nada (por outras que possuem tudo) sem remuneração adequada e sem nenhuma proteção, é histórica e pode ser, no futuro, modificada.

Nossos(as) estudantes por serem trabalhadores(as), necessitam entenderem estes processos e mais, necessitam aprenderem a tornarem-se desejantes no processo da construção do conhecimento histórico e filosófico do trabalho. As aulas de história tornam-se um instrumento favorável nessa perspectiva.

Na dissertação “Aprender a desejar”: aprendizagem histórica a partir de enigmas”, a professora Carlyne do Monte de Paula trouxe uma reflexão teórica sobre a necessidade de tornar “a escola” e “as aulas” mais desejáveis para os(as) estudantes.

Ao tratarmos da educação ofertada para um grupo tão heterogêneo como a EJA, não podemos perder o foco das dificuldades educacionais por eles(as)

vivenciadas, principalmente quando se fala em letramento. Ler, escrever, interpretar são habilidades, necessárias, não apenas nas aulas de língua portuguesa, mas à disciplina de História, que requer também a interpretação crítica. Sugere Paula que “haja uma preocupação efetiva com suas experiências e expectativas” (2020, p. 49) e acrescenta:

Como profissionais da aprendizagem, os professores devem estar comprometidos em despertar nos alunos a convicção de que é possível aprender e é possível saber como se aprende mais e melhor. Professores não são adestradores, ou amestradores, mas como educadores que compreendem a diversidade das aprendizagens em suas turmas e, a partir dos apoios baseados nos desejos de seus aprendentes, trabalham para seu crescimento cognitivo e emocional.

Conduzimos por este viés a busca do conhecimento crítico e desejável aos estudantes trabalhadores(as). Acorados nas temáticas do Currículo de Pernambuco, a Unidade temática do Organizador Curricular do Currículo da EJA de Pernambuco, apresenta a seguinte temática: história: tempo, espaço e formas de registros, tendo como objetivo de conhecimento: “As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização”. Discutir sobre as ações realizadas por nossos ancestrais, nos primórdios de sua existência, promove o interesse sobre as diferentes estratégias dos grupos humanos para sobrevivência da espécie. Estas estratégias referem-se ao trabalho humano no seu sentido ontológico, como uma realização de inteligência.

Desde o seu surgimento os hominídeos necessitaram criar coisas em prol de sua sobrevivência. O uso da pedra como ferramenta para auxiliar na caça, na busca de alimentos, para construção de abrigos, para defesa, e para criação do fogo, constituiu a realização de vários trabalhos (ações criativas de utilização dos elementos da natureza) em prol da sobrevivência humana. Os povos originários da região Nordeste deixaram vários registros das suas ações neste sentido, as quais podem ser desenvolvidas na unidade temática da habilidade (EFEJAAFHI05PE) objetivando: “conhecer as teorias sobre a origem do homem americano, identificando geograficamente as rotas de povoamento da América”.

Na Unidade Temática “Trabalho e formas de organização social e cultural”, há a abordagem das relações de poder surgidas através da exploração do trabalho pela utilização da mão de obra escravizada, utilizada desde os primórdios da humanidade. Também nesta unidade a inserção da contemplação do período do sistema feudal sobre a utilização de mão de obra servil que era explorada de forma tácita em relação a escravidão. É necessário dialogar com estas temáticas sobre as formas de trabalho análogo a escravidão atualmente permitindo o debate amplo e crítico sobre os temas.

A unidade temática “Trabalho e formas de organização social e cultural”, tratou da chegada do capitalismo analisando o processo de mudanças ocorridas no mundo do trabalho, trazendo em destaque a questão da mulher no mercado de trabalho, os trabalhos informais e o trabalho infantil. A habilidade (EFEJAAFHI14PE) tem como objetivo:

Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais e as mudanças e permanências ocorridas ao longo do tempo nos costumes, hábitos, valores, modos de viver, conviver e trabalhar característicos dos diferentes grupos de mulheres que constituem uma dada localidade, discutindo as formas de discriminação sexual, social, cultural, religiosa e de gênero exercidas sobre as mulheres ao longo daqueles períodos.

O professor, a professora da educação de jovens e adultos, pode e deve conduzir as unidades temáticas sistematizando a lógica capitalista à necessidade do trabalho ontológico.

4.3 PROPOSIÇÃO DIDÁTICA

Queridos(as) professoras e professores, esta proposta didática é composta por dez aulas de 40 minutos cada, elaboradas para as turmas da fase III (correspondente aos sextos e sétimos anos finais) e fase IV (correspondente aos oitavos e nonos anos finais). Trata-se de sugestões

Fiquem à vontade para criarem outras propostas.

Nas aulas 1 e 2 trataremos de forma teórica sobre a questão do trabalho ontológico, analisando os processos de evolução da transformação da natureza pela mão do homem em prol de sua sobrevivência, através de coisas produzidas e utilizadas no seu dia a dia.

Nas aulas 3 e 4, propomos discutir o significado do trabalho para os trabalhadores-estudantes, fazendo a comparação entre o trabalho ontológico e o trabalho histórico.

Nas aulas 5 e 6, por meio do livreto “comunidade quilombola Conceição das crioulas”, da coleção “terras de quilombos”¹⁵, trataremos do tema quilombo a partir da representação deste ambiente. Neste território, o trabalho ontológico é desenvolvido principalmente por meio do extrativismo e a presença da questão da coletividade garante aos que ali habitam sua sobrevivência. O quilombo apresenta o desenvolvido marcante do trabalho artesanal a partir da produção de bonecas, tendo como matéria prima a fibra de caroá, permitindo-nos contextualizar com nossa pesquisa.

Nas aulas 7 a 10, trabalharemos de forma prática, apresentando o podcast aos estudantes e possibilitando uma maior aproximação com este recurso através da gravação.

Consideramos que estas aulas também possam ser executadas, com adaptações, aos oitavos e nonos anos finais do ensino regular e no terceiro ano do ensino médio.

AULAS 1 e 2- A diferença entre o trabalho ontológico e o trabalho histórico

OBJETIVO ESPECÍFICO –

-Discutir o significado do trabalho, da diferença entre o trabalho histórico e o trabalho ontológico, analisando o processo para produção de criações feita pela mão do homem na busca de facilitar e garantir sua sobrevivência.

¹⁵ <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governaca-fundiaria/conceicaodascrioulas.pdf>.

TEMPO DE DURAÇÃO DA AULA: – 1h20 (aula noturna com 40 min)

RECURSOS DIDÁTICOS A SEREM LEVADOS PARA A SALA DE AULA PELA PROFESSORA (O).

Objetos acessíveis: o fósforo, o lápis, retalho de tecido, colher de pau e boneco de barro (por ser comum no município, produzidos de modo artesanal no Alto do Moura). O quadro e o pincel.

MOTIVAÇÃO INICIAL: - Até 15 minutos-

Recepção dos estudantes

- 1) Dividir nesta primeira aula, a turma em grupos de três ou cinco integrantes.
- 2) Entregar para cada grupo um objeto: retalho de tecido, boneco de barro, lápis, fósforo.
- 3) Provocar questionamentos sobre o objetivo do recebimento destes itens. Solicitar aos grupos para apresentarem os objetos recebidos, explicando sua utilidade e o modo como são feitos: se são (artesanais ou industrializados).

15-18 min: pergunta sobre o conhecimento prévio aos estudantes

- 4) Escrever no quadro a palavra TRABALHO e perguntar qual o significado (ou os significados) dessa palavra e qual lugar ele tem nas suas vidas.

Expectativa de respostas: possibilidade de melhoria de vida: meio de sobrevivência; garantia de salário; obrigação.

- 5) Perguntar se há a possibilidade de se viver sem trabalhar.

Expectativa de respostas: Sim (exemplificando os casos de pessoas receberem dos programas sociais e conseguirem sobreviver sem trabalhar ou de pessoas aposentadas, sugerindo que é possível não trabalhar, mas não é possível não ter uma renda). Caso a conversa se encaminhe nesse sentido, demonstraremos aos estudantes

que, para as pessoas (a maioria) o significado do trabalho está atrelado à obtenção de uma renda.

6) Escrever no quadro: trabalho ontológico e trabalho histórico. Perguntar à turma: vocês já ouviram falar destas expressões? Vocês imaginam o que elas sejam?

A expressão “ontológico” é desconhecida pela maioria das pessoas. Expectativa de resposta: as expressões se relacionam com o trabalho que exige experiência para uma determinada vaga ou, que exige cursos específicos; ou deve ser algo relacionado ao empreendedorismo.

18-30 min: explicação sobre o assunto

7) Explicar que o trabalho ontológico é uma expressão filosófica. É o ato de construir/utilizar coisas ou situações em favor da sobrevivência humana na natureza (hostil à espécie). A espécie humana precisa modificar a natureza para sobreviver. Ao fazer isso, ao transformar a natureza para nela sobreviver (citar os exemplos das cavernas que viraram casas, das peles de bichos que viraram roupas e calçados; do fogo que virou fogueira, da cachoeira que virou chuveiro), a humanidade construiu a si mesma.

8) Explicar o que é o trabalho histórico. É este que realizamos, coletivamente, ao longo da história da humanidade: o trabalho escravo (na antiguidade e na modernidade), o trabalho servil (no medievo), o trabalho assalariado (no tempo presente), o desemprego (no tempo presente), o trabalho autônomo (de profissionais liberais, por exemplo, que existem desde a antiguidade).

9) Perguntar aos grupos: Se vocês tivessem que “classificar” estes objetos que vocês receberam entre ontológicos e históricos, como vocês classificariam? Por que? Expliquem. (Pediremos que um(a) a um(a), classifiquem os objetos recebidos).

10) Explicar de acordo com as respostas que desde os tempos mais remotos, a humanidade utilizou diferentes modos de produzir suas vestimentas para se proteger

do frio e do calor. A utilização de peles de animais, do algodão, da fibra de caroá, e de outras matérias-primas, se relaciona a esta necessidade. Com o surgimento das máquinas (a partir da revolução industrial), das linhas de produção e da comercialização em grande escala, deixamos de fazer isso (e muitas outras coisas) e nos tornamos empregados das fábricas. Hoje a palavra trabalho significa “emprego”, e não “criação” (como foi na origem da humanidade).

11) AVALIAÇÃO 10-20 min - No quadro, produza uma tabela de acordo com o modelo. Peça aos estudantes que escrevam na primeira coluna nomes de objetos/coisas produzidas pelo homem, e marquem um “X” na coluna específica ao meio de sua produção: “trabalho ontológico” ou “trabalho histórico”. Lembre-nos de que determinadas coisas podem ser produzidos pelos dois meios.

COISAS PRODUZIDAS PELA HUMANIDADE	TRABALHO ONTOLÓGICO	TRABALHO HISTÓRICO

Referências:

AZEVEDO, Nilton. Trabalho como princípio educativo: uma busca pela definição do conceito e sua relação com o capitalismo. – Educação Profissional e Tecnologia em Revista, v.2, nº2, 2018 – Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica.

LUKÁCS, G. O trabalho. In: Ontologia do Ser Social. Tradução de Ivo Tonet. Mimeo, 1981.

SILVA, Marisa Freitas da. A cultura do algodão e o desenvolvimento do Agreste pernambucano no século XIX. 2022. Universidade Federal de Pernambuco;

AULAS 3 e 4 – Do algodão à fábrica, da fábrica à feira

OBJETIVO ESPECÍFICO:

-Comparar o trabalho ontológico ao trabalho histórico

TEMPO DE DURAÇÃO DA AULA: - 1h 20 min

RECURSOS DIDÁTICOS A SEREM UTILIZADOS

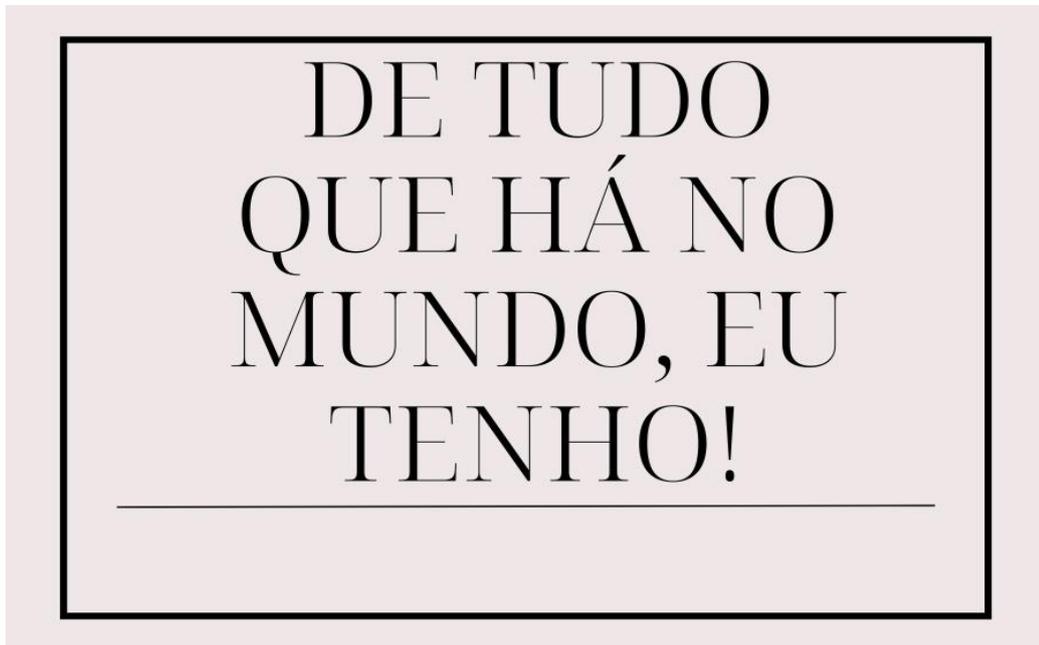
- a) Data show com reprodução de imagens. (imagens atuais e antigas do espaço que abrigou a fábrica de caroá e da bromélia).
- b) Cartazes (quem sou?) confeccionados utilizando papel A-4, podendo utilizar o layout de página na orientação retrato ou paisagem, com a fonte 72 para dar uma boa visibilidade.

MOTIVAÇÃO INICIAL – 5 - 10 min

1) Numa distância de cinco em cinco (carteiras ou mesas), distribua os cartazes “Quem sou?” Estes cartazes devem trazer pistas de objetos ou lugares conhecidos pelos estudantes. Pensamos como sugestão coisas relativas às suas realidades enquanto estudantes trabalhadores(as). A feira, a bromélia caroá, a rede (por ser produzida por diferentes matérias-primas) e a máquina, por ser responsável pela mudança no modo de produção. Pediremos que, ao encontrarem as placas, leiam o que está escrito e respondam se conseguem identificar qual o objeto ou lugar ao qual se refere o cartaz encontrado.

Cartaz nº 1 – De tudo que há no mundo, eu tenho! (Resposta: feira de Caruaru).

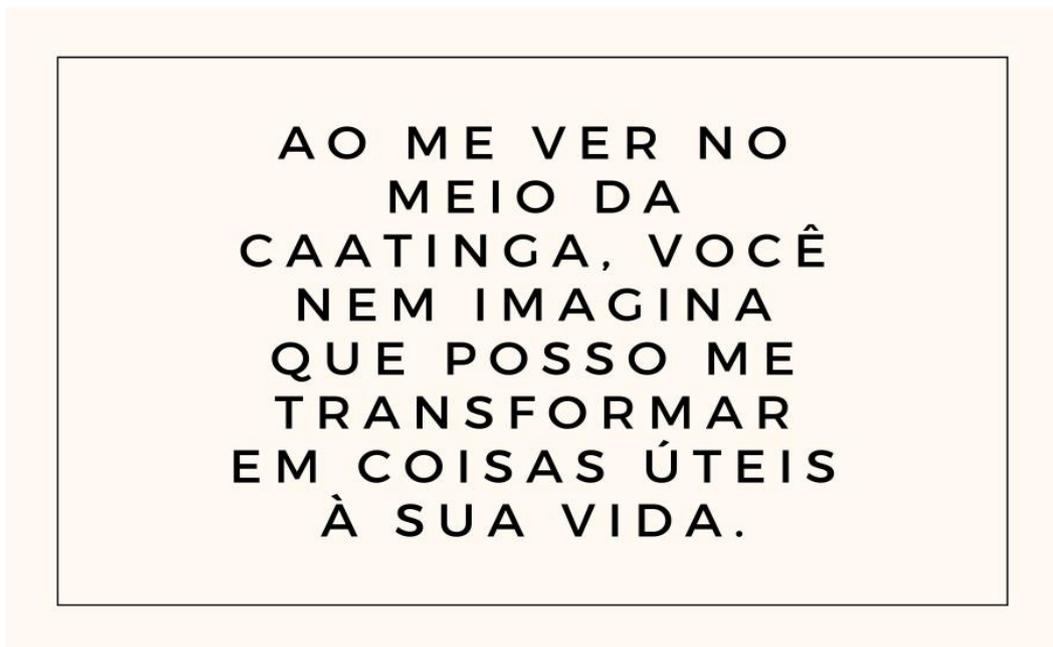
Figure 1. Cartaz Feira de Caruaru



Fonte: autor, 2023

Cartaz nº 2 – Ao me ver no meio da caatinga, você nem imagina que posso me transformar em coisas úteis à sua vida! (Resposta: bromélia caroá).

Figure 2. Bromélia Caroá



Fonte: autor, 2023

Cartaz nº 3 – Sou versátil! Sou feita de vários materiais e posso te proporcionar o descanso. (Resposta: rede).

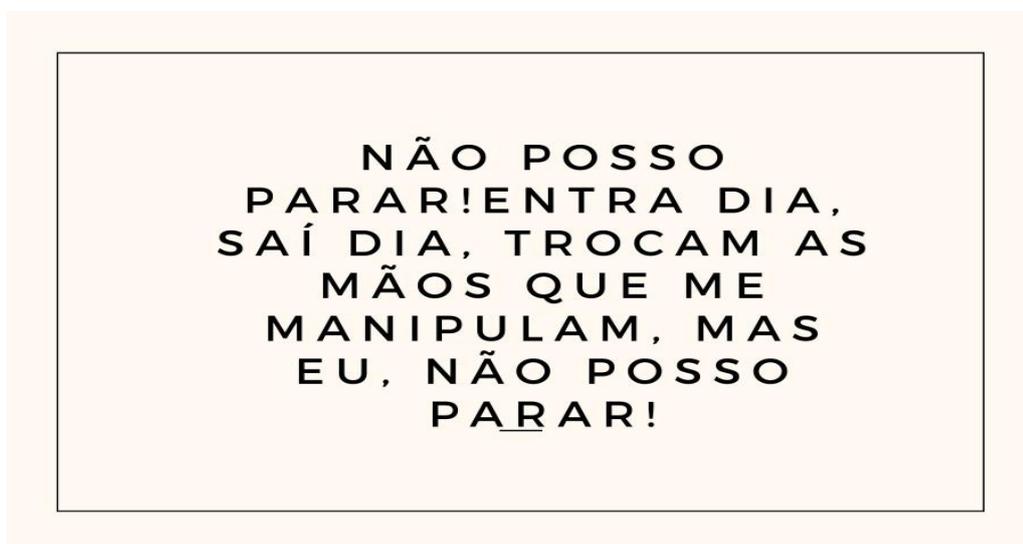
Figure 3. Cartaz a rede



Fonte: autor, 2023

5 Cartaz – Não posso parar! Entra dia e saí dia, trocam as mãos que me manipulas, mas eu, não posso parar! (Resposta: máquina).

Figure 4. Cartaz a fábrica



Fonte: autor, 2023

15-18 min: pergunta sobre o conhecimento prévio aos estudantes

2) Na sequência, apresentar em slides as imagens da bromélia caroá, e fazer a seguinte provocação: vocês conhecem essa espécie de planta? Sabem o que pode ser produzido a partir dela?

Expectativa de resposta: Serve para o preparo de chá. Serve para ornamentação. É comida para o gado. Alguns estudantes (os mais idosos) certamente conhecem e sabem da serventia na produção de vassoura e corda.

3) Explicar que, como o algodão, a caroá forneceu a fibra para produção de diferentes utensílios como redes, cordas, tapetes e até roupas. E esses produtos foram manufaturados na Fábrica da Caroá. Porém, os povos ancestrais já faziam uso desses itens, que eram produzidos de modo artesanal.

Figure 5. A bromélia caroá

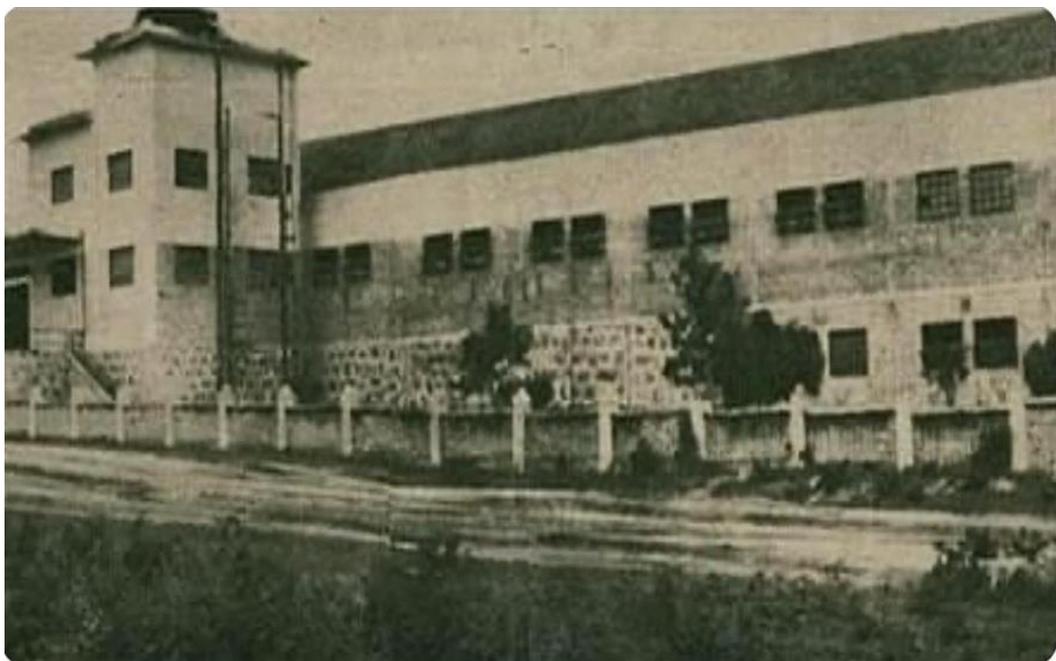


Fonte: www.cerratinga.org.br

18-30 min: explicação sobre o assunto

4) Exibir a imagem da extinta fábrica de caroá, e iniciar a explanação do tema.

Figure 6. A fábrica de caroá



Fonte:www.medium.com

A fábrica funcionou em meados da década de 1930. Hoje, nesse local, está o “Pátio de Eventos Luiz Gonzaga”. Alguns (algumas) estudantes desconhecem a existência dessa indústria, mesmo conhecendo seus prédios e muros.

A fábrica, lá quando foi criada, gerou muitas oportunidades de emprego na cidade. A maioria dos moradores da região sobreviviam da agricultura de subsistência. Hoje, essa história encontra-se adormecida para boa parte dos(as) moradores(as) de Caruaru.

5) Apresentar o folheto criado a partir do livro “Fábrica da Caroá-História e Memória”, dos autores George Pereira da Silva e Geysel Anne Silva.

6) Destacar, o olhar entusiasmado dos autores, pelo fato do empreendimento ter sido promotor de desenvolvimento para Caruaru e região, no período, e que fibra de uma planta comum na região serviu de matéria-prima para a indústria recém-chegada a Caruaru.

Figure 7. A História da fábrica p.16



Figure 8. A História da fábrica p. 17

17

OS TRABALHOS E OS TRABALHADORES

Eram homens, mulheres e até crianças. Muitos deixaram suas roças para trabalharem na fábrica. Era tudo muito novo, mas a esperança de um futuro melhor surgia para aqueles(as) que iriam trabalhar, direta ou indiretamente, ali. Havia trabalho em diversos setores.

Muitos(as) trabalhadores(as) da fábrica eram menores e recebiam salários muito abaixo dos pagos aos adultos, sendo essas crianças registradas como aprendizes, para burlar as leis trabalhistas. Os contratos eram feitos por períodos determinados; assim, era comum serem dispensados(as) e recontratados(as), evitando o acúmulo de tempo de serviço e a aquisição de direitos.

Há registros de acidentes que lá aconteciam, ocasião em que os(as) operários(as) eram simplesmente substituídos(as). Houve relatos inclusive que o responsável pelo manuseio da caldeira sofreu um acidente e veio a óbito.

Em meados da década de 1970, a fábrica veio à falência, sendo fruto da má administração. A concorrência com o algodão não permitiu vida longa a fábrica. Trabalhadores e trabalhadoras necessitaram encontrar novas oportunidades de trabalho, e a feira foi um dos segmentos a ofertar oportunidade de ocupação. Fazemos uma breve discussão de sua importância.

DA FÁBRICA À FEIRA



Fábrica da Caroá, 2011.

Figure 9. A História da fábrica p. 18



7) AVALIAÇÃO: 10 a 20 min- Perguntar aos estudantes se eles conheciam algum aspecto da história da fábrica.

8) Provocar os estudantes a falarem sobre o seu cotidiano de trabalho nas feiras de Caruaru onde são comercializados, dentre outros artigos, os derivados do algodão.

Referências:

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho/ Ricardo Antunes. - [2.ed.10.reimpr.rev.e ampl.] - São Paulo. SP: Boitempo, 2009. - (Mundo do trabalho).

SILVA, George Pereira da. Teixeira, Geyse Anne Silva. Fábrica da Caroá-História e Memória, 1. Ed.- Editora: Edições Bagaço, 2011.

AULA 5 e 6 – CONCEIÇÃO DAS CRIOULAS

A elaboração desta aula foi inspirada pela leitura da obra, trataremos através da leitura “Comunidade quilombola Conceição das crioulas”, território quilombola existente no município de Salgueiro Pernambuco. O livreto faz parte da coleção “Terras de quilombos”, produzido por Maria Letícia de Alvarenga Carvalho em 2016, contendo vinte página. Como é permitido ser baixado em PDF possibilita a distribuição aos estudantes.

Esta leitura possibilita conhecer o que venha a ser um quilombo e ao mesmo tempo apresenta a história da comunidade formada por 750 famílias, é originada do trabalho de seis mulheres negras, as “crioulas” como são chamadas. Elas persistiram em meio aos desafios da perseguição étnica em meados dos séculos 18 e 19 construindo o que é hoje o quilombo.

O trabalho das fundadoras se dava por meio da utilização de recursos extraídos da vegetação daquele lugar, como o algodão e a caroá.

OBJETIVO ESPECÍFICO –

- Identificar como exemplo ontológico, aquele realizado pela comunidade do quilombo.

TEMPO DE DURAÇÃO DA AULA – 1h20

RECURSOS DIDÁTICOS A SEREM UTILIZADOS

- a) Livreto “Comunidade quilombola Conceição das crioulas” impresso (ou em PDF);
- b) Chaveiros das bonecas de fibra de caroá.

MOTIVAÇÃO INICIAL – 5 - 10 min

- 1) Distribuir os chaveiros das bonecas de fibra de caroá que são comercializadas na feira de artesanato de Caruaru. (Encontramos os chaveiros vendidos em diferentes bancas com valores diversificados entre R\$ 1,00 e R\$ 2,00).

Figure 10. Chaveiros de fibra caroá



Fonte: autora, 2023

15-18 min: pergunta sobre o conhecimento prévio aos estudantes

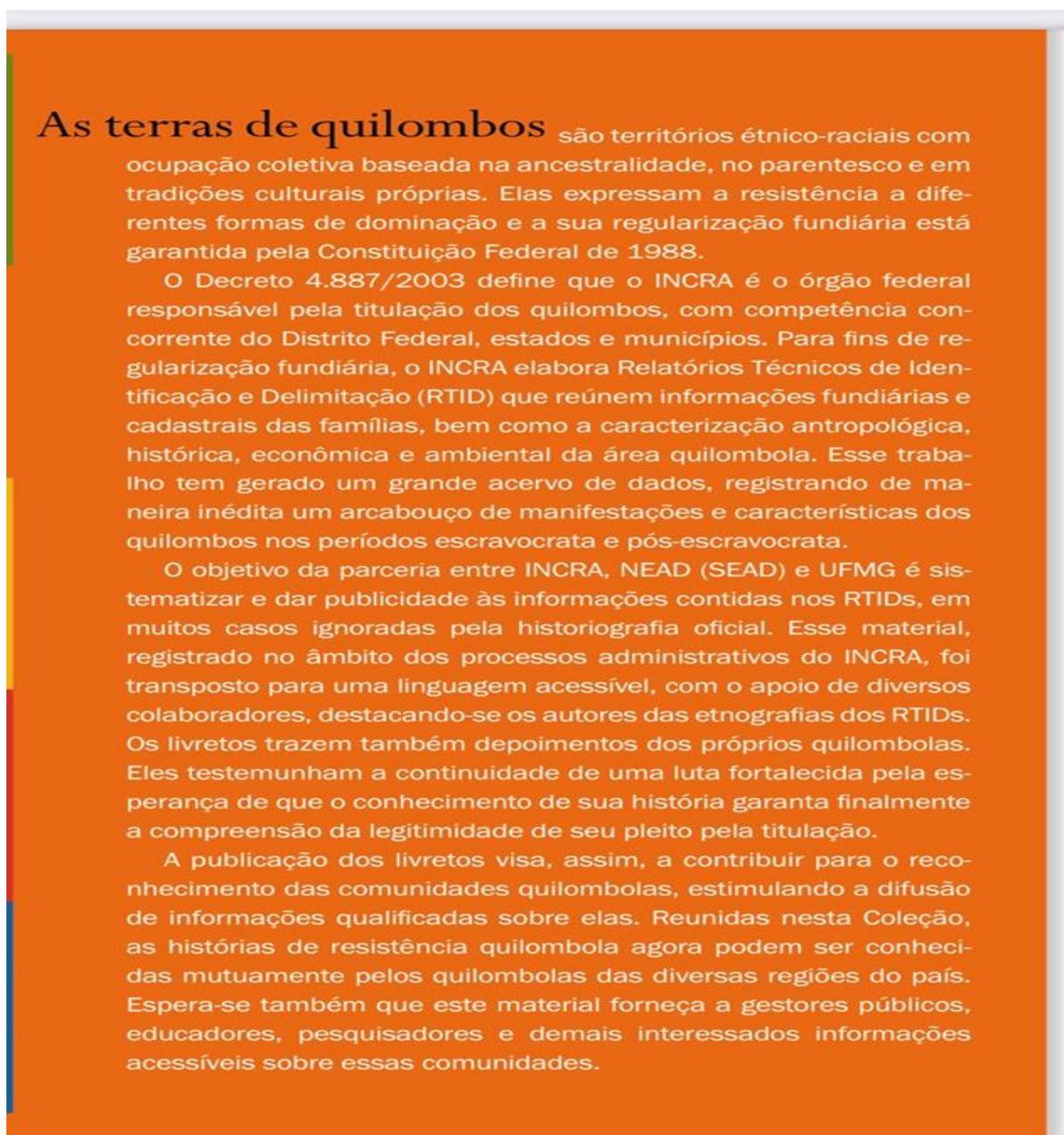
- 2) Perguntar aos estudantes se conhecem o objeto (chaveiro), se sabem qual matéria prima é utilizada na sua produção, como ele é feito e por que é feito. Pedir aos estudantes que analisem e observem a fibra.

18-30 min: explicação sobre o assunto

3) Realizar a leitura coletiva do livreto “Comunidade quilombola Conceição das crioulas” baixado em PDF.

3.1) Da introdução até a página três, há uma abordagem conceitual sobre a formação dos quilombos e sua importância para nossa história. Explicar o termo e enfatizar sobre a importância do trabalho (ontológico) realizado nestes espaços.

Figure 11. Livreto Conceição das crioulas - Introdução



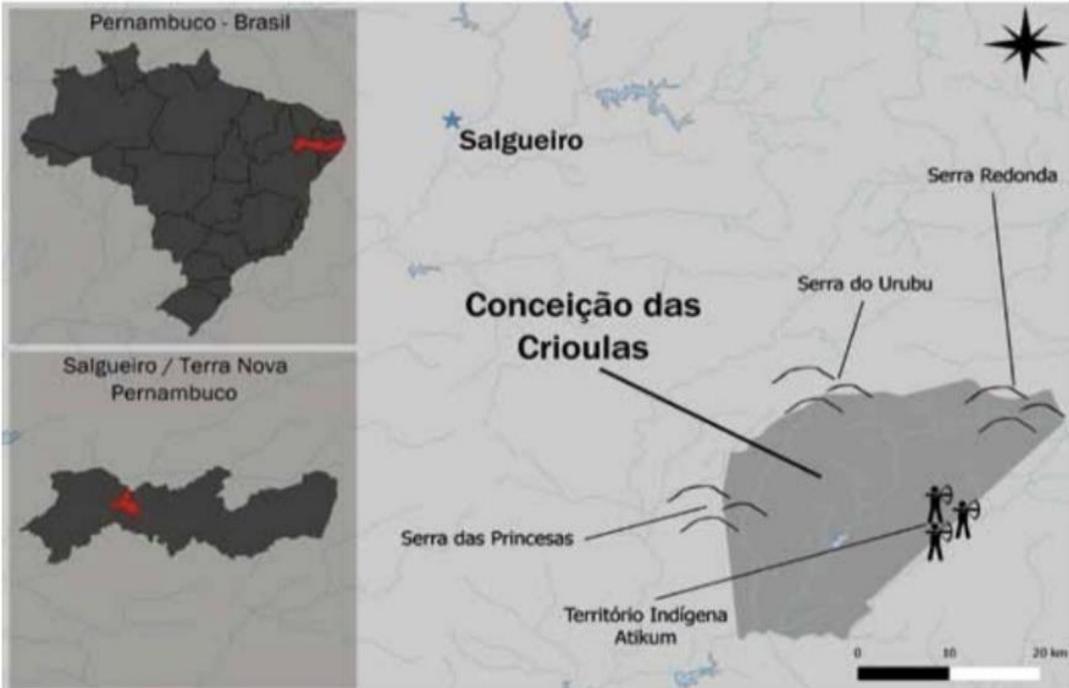
Fonte: Comunidade Conceição das crioulas

Figure 12. Livreto Conceição das crioulas - Introdução

3 de 20

Comunidade Quilombola Conceição das Crioulas

A Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas está localizada no 2º distrito do município de Salgueiro, sertão de Pernambuco, a aproximadamente 550 km de Recife. Moram no quilombo cerca de 750 famílias divididas em 16 núcleos populacionais, conhecidos como *sítios*. Com mais de 200 anos de história, Conceição foi fundada por seis “crioulas” que chegaram livres à região entre fins do século 18 e início do século 19. Elas arrendaram uma área de 3 léguas em quadra, paga por meio do trabalho na lavoura e na fiação de algodão, que era vendido em cidades vizinhas. Mais tarde, em 1802, as crioulas adquiriram a escritura de suas terras.



The figure consists of three maps. The top-left map shows the state of Pernambuco in Brazil, with a red arrow pointing to the location of Salgueiro. The bottom-left map shows the municipality of Salgueiro/Terra Nova, Pernambuco, with a red arrow pointing to the location of the quilombola community. The main map on the right shows the community area, labeled 'Conceição das Crioulas', with labels for Serra Redonda, Serra do Urubu, Serra das Princesas, and Território Indígena Atikum. A scale bar at the bottom right indicates 0, 10, and 20 km.

Fonte: Comunidade Conceição das crioulas

Figure 13. Livreto Conceição das crioulas p.02

2 | Terras de Quilombos

O nome do quilombo ressalta a importância das mulheres na conquista de seu território e a devoção a Nossa Senhora da Conceição, cuja imagem pertencia a um homem chamado Francisco José, que chegou ao local juntamente com as fundadoras. A devoção se expressa na edificação de uma capela e na doação, pela crioula Francisca Ferreira, de parte das terras conquistadas à padroeira. “Eu tinha uma tia que tinha escritura do círculo [perímetro] da Fazenda Conceição das Crioulas”, conta Seu Virgínio Vicente, morador do Sítio da Lagoa. “Eu li muito essas escrituras. (...) uma era Conceição das Crioulas e outra era N. Sra. da Conceição e [as duas] dão os pontos assim do círculo”. “No lugar da igreja tinha uma casa de oração, mas não tinha igreja”, lembra dona Mariana Raimunda. “Eram as crioulas que rezavam e que faziam tudo”.

A comunidade recebeu um primeiro título de suas terras por meio da Fundação Cultural Palmares no ano 2000, mas os ocupantes externos não foram retirados e um novo processo foi aberto no Incra em 2004. Conceição das Crioulas reivindica um território de 16.865 ha, parte dele hoje conquistado pela comunidade com a desapropriação de oito fazendas no interior do território quilombola.

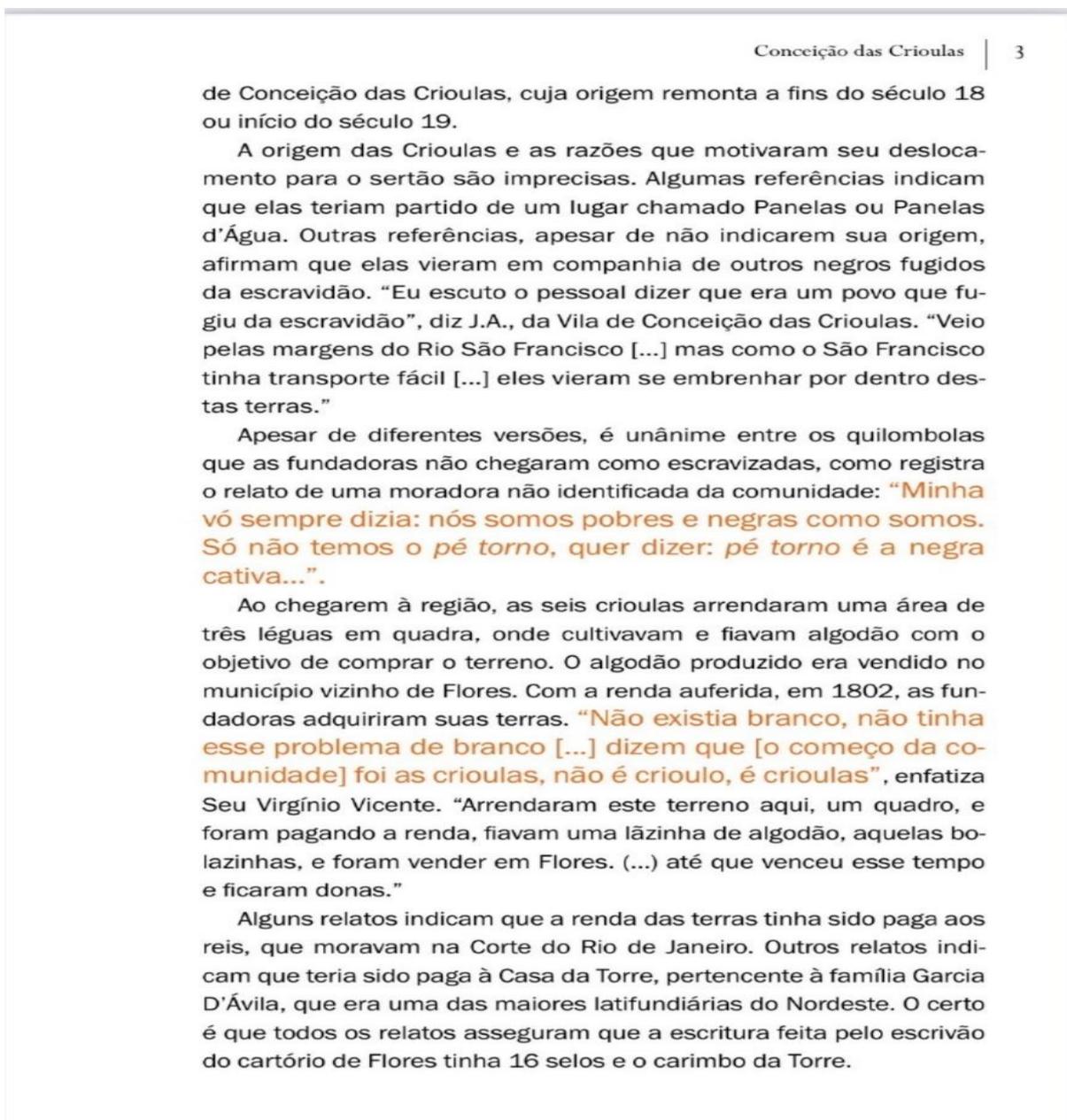
Conceição das Crioulas é uma referência estadual e nacional na luta quilombola pela reivindicação de direitos. Fruto dessa luta são as conquistas obtidas pelo quilombo, como a primeira biblioteca afro-indígena do Brasil, a implantação de uma educação específica e diferenciada e a conquista de um concurso específico para a categoria quilombola, que servem de inspiração para outros quilombos pernambucanos e brasileiros.

História das terras das crioulas

Entre os séculos 17 e 19 o sertão de Pernambuco constituiu-se principalmente como área de refúgio para um expressivo número de negros e indígenas. Esses agrupamentos – que fugiam das frentes de expansão da cana-de-açúcar e do gado – ocuparam a região e criaram laços de solidariedade, parentesco e convivência. Esse é o caso

Fonte: Comunidade Conceição das crioulas

Figure 14. Livroto Conceição das crioulas p.03



Fonte: Comunidade Conceição das crioulas

- 4) Destacar que a terra fornece através de sua vegetação, plantas como a caroá, que permitem, a partir da transformação (artesanal e criativa) de suas fibras, a criação de produtos, dentre os quais, as bonecas que representam a luta e a resistência das mulheres fundadoras do quilombo.
- 5) Explicar que a fabricação das bonecas pode ser um exemplo atual de trabalho ontológico (exercido como realização da criatividade humana).

Figure 15. Conceição das crioulas - artesanato



As bonequinhas feitas em caroá, espécie de bromélia nativa do Nordeste brasileiro, ficaram conhecidas nacionalmente. Representando a força das mulheres da comunidade, atualizam técnicas ancestrais de beneficiamento da fibra, tradicionais na região.

As atividades artesanais, além de fonte fundamental de renda, são reconhecidas como tradições femininas associadas a processos de resistência e luta. Dessa forma, nota-se que as técnicas passadas de geração a geração são também atividades educativas, de reconhecimento da história do lugar e dos antepassados.

Fonte: www.artesol.org.br

6) Avaliação da aula: - 10 a 20 min.

- Organizar a turma nos mesmos grupos formados na primeira aula e solicitar que escrevam exemplos de trabalhos, que eles conheçam, assemelhados ao trabalho de criação das bonecas do quilombo.
- Pedir aos grupos que expliquem quais as diferenças entre os trabalhos que eles realizam para viver e o trabalho realizado pela comunidade do quilombo.

Referências:

Carvalho, Maria Letícia de Alvarenga. Quilombo de Conceição das crioulas/ Maria Letícia de Alvarenga Carvalho. - Belo Horizonte: FAFICH, 2016. 16 p. (Terras de quilombo) baseado no relatório de identificação da comunidade negra de Conceição das Crioulas – Salgueiro/PE, realizado pela antropóloga Vânia Fialho em 1998.

Oliveira, Valdeci Maria da Silva. Artesol - Artesanato solidário. Disponível em: www.artesol.org.br. Acesso em: 17 de julho de 2023.

AULAS 7 E 8- PREPARANDO UM PODCAST: OUVIR PARA REALIZAR

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Ouvir e dialogar sobre um podcast que trata de assuntos cotidianos;

RECURSO

Caixa de som, Datashow, cabo P2 (compatível para ligar celular a caixa de som).

TEMPO DE DURAÇÃO DA AULA – 1h 20 min.

MOTIVAÇÃO INICIAL: 5 – 18 min.

- 1) Colocar o seguinte anúncio na entrada da sala: Entre em silêncio!
- 2) Após a acomodação da turma, iniciar a reprodução do podcast. “Dá pra dar conta de tudo” da plataforma “mamilos” (Podcast mamilos, episódio 347, 16 de maio de 2022).

Nos três minutos iniciais, o podcast destaca nossas obrigações e nossa necessidade de dar conta de questões relacionadas ao trabalho, à família, aos amigos e ao lazer. Destaca que, muitas vezes, as 24h são insuficientes para dar conta de tudo (e estas são queixas rotineiras de nossos estudantes da EJA), e nos falta tempo. Ouvir pode aproximá-los (las) deste aspecto comum do cotidiano laboral contemporâneo.

Como a duração do podcast é de 1h e 28 min, sugerir aos estudantes a escuta completa em outro momento.

3) Dialogar com os estudantes sobre as suas impressões após a escuta (se concordam com o conteúdo ouvido, se gostaram da ferramenta e se gostariam de produzir um podcast).

4) Explicação sobre a ferramenta podcast: 18 – 40 min.

4.1) Sugerimos que o roteiro seja construído coletivamente com os estudantes.

Após, apresentar os diferentes formatos de podcast, dando exemplos das possíveis escolhas.

Podcast entrevista (tempo máximo de realização 10 min)

Realização, de uma entrevista dialogada com os trabalhadores da feira, sobre sua realidade de vida e trabalho.

- Há quanto tempo você trabalha na feira?
- Qual produto comercializa?
- Quantas horas diárias você trabalha?
- Quais os principais obstáculos diários no seu dia a dia?
- Por quanto tempo ainda deseja trabalhar?
- Relate-nos seu dia.

Podcast informativo (tempo máximo de realização 10 min)

Realização de uma matéria jornalística sobre um assunto específico, como por exemplo questões atuais sobre o trabalho e o trabalhador: número de mulheres no mercado de trabalho formal do município; desempregados no país e no município; melhores e piores profissões da atualidade; o trabalho dos sonhos.

Sugestão de escuta complementar: o podcast “Piores patrões”, da plataforma “Projeto Querino”, que traz uma série com oito episódios tratando de temas do “O Brasil de hoje”. O podcast discute as relações de trabalho existentes no país desde o

Brasil colônia, apresentando situações, principalmente de assédio, vividos pelas trabalhadoras domésticas, em sua maioria de mulheres negras, destacando o papel de Laudelina de Campos Melo que lutou bravamente pelos direitos das empregadas domésticas.

ROGERO, Tiago. Podcast do projeto Querino “Os piores patrões”. Episódio 5 durações 52 min. Temporada 1. 06 de agosto de 2022. Classificação Livre.

Podcast de contação de histórias (de vida)

Realização de um diálogo pessoal sobre um evento real ou fictício, como por exemplo, o relato do dia a dia do estudante, desde a hora em que acordam até a hora em que voltam da escola para suas residências.

5) Propor que os grupos escolham os temas com os quais produzirão seus podcasts, e como o grupo vai dividir as tarefas: quem gravará, quem falará; explicar que a gravação depende da posse de um smartphone com alguma memória disponível (tempo estimado: 10 min).

AValiação da aula: - 10 min.

Observar e anotar os grupos que conseguiram definir temas, assuntos, modalidade de podcast e realizar a divisão das tarefas a serem realizadas entre seus integrantes.

Referências:

BARTIS, Cris e Wallauauer Ju. Podcast mamilos. Episódio 347 “Dá pra dar conta de tudo?” [<https://www.b9.com.br/shows/mamilos/mamilos-347-da-pra-dar-conta-de-tudo/>](https://www.b9.com.br/shows/mamilos/mamilos-347-da-pra-dar-conta-de-tudo/). Acesso em 13de junho de 2023.

ROGERO, Tiago. Podcast do projeto Querino “Os piores patrões”. [.<https://www.youtube.com/watch?v=VB3vLv84Gcw>](https://www.youtube.com/watch?v=VB3vLv84Gcw). Acesso em 13 de junho de 2023.

7) AULAS 9 e 10 – APRESENTAR O ANCHOR E PRODUZIR O PODCAST

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Produzir um podcast

RECURSOS

- Caixa de som, cabo P2 compatível para ligar celular em caixa de som.

TEMPO DE DURAÇÃO DA AULA: - 1h 20 min.

MOTIVAÇÃO INICIAL: - 10 min.

1) Sugerir o aplicativo para gravação do podcast e apresentá-lo aos estudantes por meio de slide.

Figure 16. Programas



Fonte: <<https://www.spreaker.com/podcast-distribution>>. Acesso em 08/04/23.

Pergunta sobre o conhecimento prévio aos estudantes: - 5 -10 min.

2) Perguntar aos estudantes se conhecem e/ou utilizam o aplicativo.

20 minutos - explicação sobre o assunto

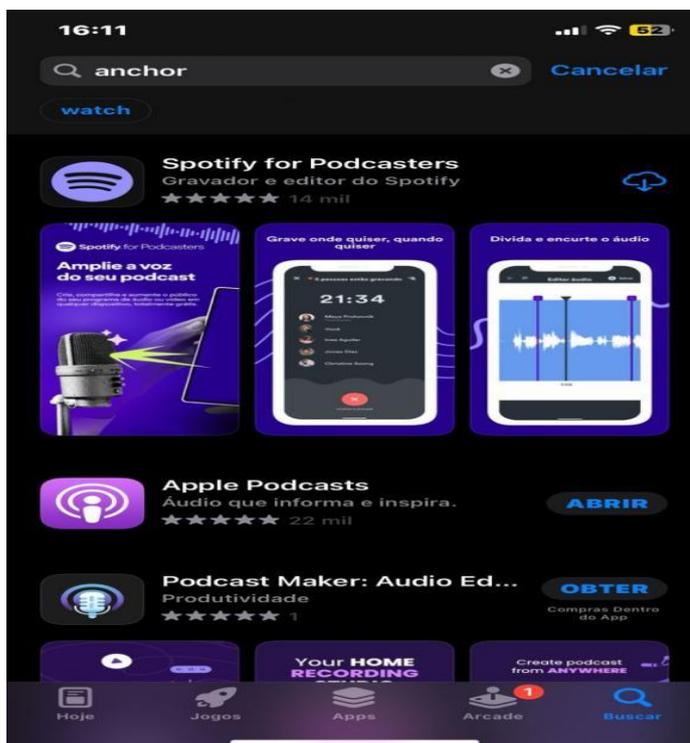
Há programas para edição de podcasts.

Spreaker Podcast Studio é gratuito e compatível com Android e IOS. A ferramenta permite a edição e publicação através do app do celular, além de transmissão ao vivo ou gravação off-line. DolbyOn: Record Audio & Video, oferece compatibilidade com os sistemas Android e IOS, permite também a gravação de vídeos e ferramentas para edição de áudio.

Anchor é uma plataforma também gratuita e compatível com aparelhos Android e IOS de fácil utilização, contido no Spotify é considerada a mais completa. Sugerimos o Anchor por ser gratuito e de fácil utilização, podendo ser baixado na loja de aparelhos android e IOS (Apresente por meio de slide as imagens do aplicativo).

Ao acessar a loja de aplicativo, a imagem abaixo aparecerá:

Figure 17. Spotify anchor



Fonte: capturada da tela

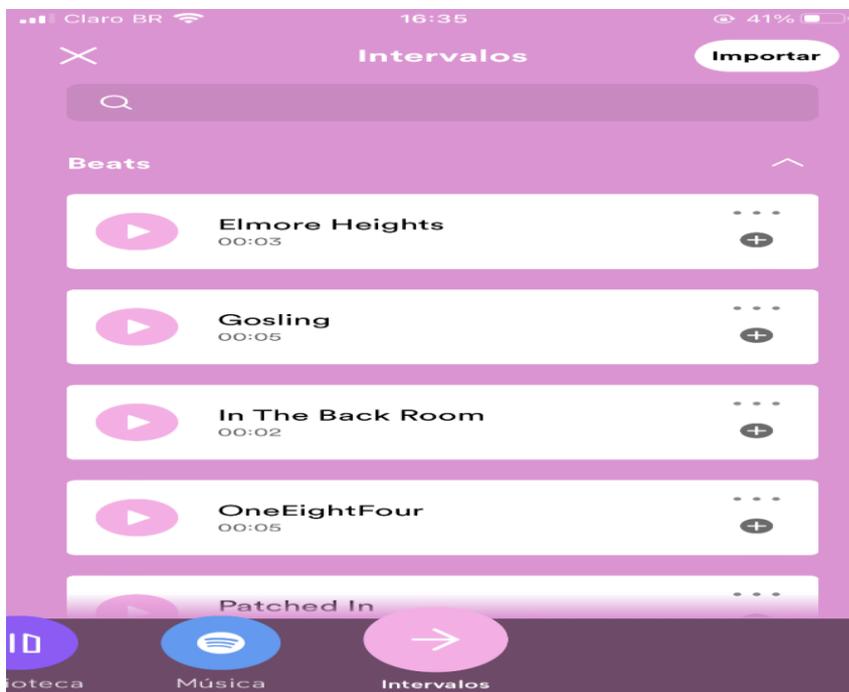
3) Baixar o aplicativo, aparecerá a seguinte tela:



Fonte: Capturada da tela

4) Destaque que ao clicar em: “criar um episódio”, há a opção de inserir uma vinheta de uma música. Oriente-os (as) que escolham uma que dialogue com seu tema. O Anchor disponibiliza uma variedade de vinhetas diversificadas com ritmos musicais, tais como: beats, calmo, alegre, curioso, dramático, eletrônico, folclórico, melancólico, sinistro, soud effects, trailers, inconstante. Permitindo a escolha do mais adequado a sua gravação, é só clicar em uma das opções e escolher a vinheta.

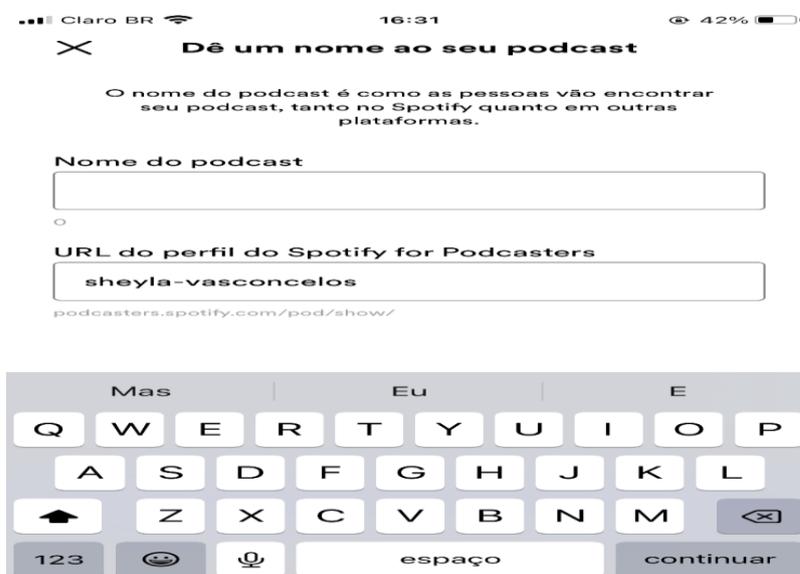
Figure 19. Escolha uma vinheta



Fonte: Capturada da tela

5) Nesta etapa, os estudantes devem escolher um nome para seu podcast que dialogue com o assunto ou (assuntos) tratado. Na barra URL do perfil aparece o e-mail de quem acessa.

Figure 20. Dê um nome ao seu podcast



Fonte: Capturada da tela

6) Sugerir as etapas da gravação

Sugira que coloquem uma saudação e façam a apresentação dos convidados (se houver). Em seguida, fale sobre quem são os (as) autores (as) do podcast e quais a pessoa ou as pessoas que irão participar do episódio que está sendo gravado: quem é a pessoa? onde ela trabalha? sua formação? É importante que o ouvinte tenha essas informações. Como será o primeiro episódio, lembre-se de salvá-lo. Caso adiante produza outros episódios, sequencie como episódio 2, episódio 3, assim por diante.

7) Gravar: - 20 min.

Após o passo a passo acima, os estudantes podem ser convidados a desbravarem o aplicativo começando a gravação.

A realização da primeira gravação em sala de aula serve como esboço. Oriente-nos para em lugar silencioso, refazerem a gravação final.

AVALIAÇÃO DA AULA: - 20 min.

8) Este momento deve ser a culminância da escuta das gravações dos podcast pelos grupos.

Identificar a partir da escuta das produções dos podcasts, o desempenho, a colaboração e a assiduidade dos integrantes de cada grupo na atividade proposta.

Referências:

ANCHOR. [S. I.], 2023. Disponível em: <https://podcasters.spotify.com/>. Acesso em: 1 ago. 2023.

TECHTUDO. Aplicativos: apps, downloads e mais - Softwares | TechTudo. In: Aplicativos: apps, downloads e mais - Softwares | TechTudo. [S. I.]: Editora globo, 1996. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/softwares/apps/>. Acesso em: 1 ago. 2023.

SPREAKER Podcast Studio Spreaker, Inc. [S. I.], 2023. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.spreaker.android.studio&hl=pt_BR&gl=US&pli=1. Acesso em: 1 ago. 2023.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa pesquisa, buscamos compreender o significado do trabalho na vida dos estudantes da educação de jovens e adultos por serem trabalhadores(as). Nosso diagnóstico partiu da constatação da ausência do tema “trabalho”, deste enquanto um princípio educativo nas aulas de História, observando que quando esta discussão ocorre, dar-se-á pela ótica do emprego e do empreendedorismo, ou seja, destinado a uma renda.

Nas aulas de História, durante toda a vida escolar, os temas “trabalho e trabalhador(a)” seguem essa lógica e os(as) estudantes reproduzem sentidos negativos em suas falas relacionadas ao trabalho, vinculando-o, muitas vezes, ao castigo.

A pouca importância destinada à discussão do trabalho no sentido ontológico nas salas de aula têm gerado descontentamento aos(às) estudantes, trazendo a perda de sua função social, vinculada a “emancipação”. Avaliamos nesse contexto, a necessidade de trazeremos o tema numa discussão central e necessária aos trabalhadores-estudantes, a fim de que ocorra esta compreensão.

Ao analisarmos os documentos norteadores como Currículo de Pernambuco e a Base Comum Curricular, percebemos a ausência na abordagem dos documentos destinada ao trabalho como sendo um princípio educativo. O currículo destinado às aulas de História é uma adaptação dos anos finais, e na BNCC (2017), não há uma especificidade para a EJA, cabendo então aos estados e municípios nortear as diretrizes para a modalidade.

Analisamos também o motivo da retomada desses(as) estudantes à escola. Eles/elas, vislumbram principalmente às questões relacionadas ao trabalho, buscam nesse retorno, uma vaga de emprego, ou uma melhor posição na carreira profissão. Se o trabalho (emprego) foi o responsável pelo abandono escolar, por não conseguirem conciliá-lo com os estudos, a volta à escola está relacionada a mesma questão (trabalho).

Percebemos que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nos últimos tempos, promoveram o surgimento de outras categorias de trabalhadores(as). Segundo Antunes (2009), fizeram surgir uma “classe-que-vive-do-trabalho” ainda

mais precarizada e fragmentada. Esse processo de mudanças culminou no aumento do desemprego, trazendo aos trabalhadores (as) a informalidade como única alternativa, mascarada, muitas vezes, como sinônimo de empreendedorismo. Essa “solução” encontrada beneficiou, na verdade, o Estado, desonerando a sua obrigação junto aos(às) trabalhadores(as).

O desemprego, as péssimas condições de trabalho, a instabilidade, os trabalhos flexíveis e precarizados trouxeram ao trabalho um significado penoso e desestimulante, tornando essencial a discussão do sentido ontológico nas escolas, como sendo ponto de partida para desvencilhar essa concepção. Visando esta necessidade para compreensão deste conceito, permitindo diferenciá-lo do sentido histórico que foi construído de acordo com cada tempo, faz-se essencial esta discussão do primeiro sentido, do trabalho como parte da natureza humana, devendo ser tratado como um princípio educativo.

A importância do debate dos temas “trabalho” e “trabalhadores(as)” na perspectiva da discussão do princípio educativo no ensino de História, permite a promoção do conhecimento do estudo de narrativas reais, representativas do dia a dia dos(as) trabalhadores(as). Frequentemente, o uso desses termos se dá apenas em torno de uma seleção construída a partir de silenciamentos propositais, permitindo a perpetuação da negação de direitos e a manutenção do sistema da ordem estabelecida.

A vigilância sofrida através do Estado sob o controle da escola, dos currículos, da metodologia utilizada, da produção do material pedagógico, da formação dos(as) professores(as), promoveu uma certa estagnação da educação destinada à modalidade dos(as) estudantes trabalhadores(as). Portanto, deve partir daí a necessidade da discussão para desarticular o esfacelamento das aprendizagens no ensino de História ofertado à EJA.

Devemos lembrar que nos últimos anos, a interferência de empresas privadas na educação tem promovido um ensino voltado para os ditames do mercado, relacionando o trabalho numa perspectiva apenas de produção. Como se a escola fosse apenas a fábrica de mão de obra especializada para esse fim.

Se o trabalho sempre esteve atrelado a vida humana, não há como desprender a importância do debate deste enquanto emancipador para os estudantes-trabalhadores.

Neste contexto, analisamos nos quatro capítulos deste trabalho a trajetória do caminhar da EJA. Identificamos no decorrer da sua história, que os órgãos norteadores das suas leis do modo como as conduzem, não têm assegurado garantias de melhorias, não permitem a promoção nessa realidade, de outras alternativas à modalidade.

A partir de Frigotto (2006), analisamos a importância do papel da escola enquanto desarticuladora dessa construção, podendo permitir aos(as) estudantes a criação de outros aspectos positivos, baseados em torno de suas identidades. Nessa perspectiva, encontramos o ensino de história como um meio para amenizar as lacunas existentes.

No início de nossa pesquisa, refletimos sob os aspectos intencionais da construção dos currículos do ensino de história, analisando a ausência dos temas à modalidade. Sobre as contribuições de Carretero (2007); Jenkins (2017); Laville (1999) e Le Goff (1998), pudemos compreender como são produzidas as narrativas históricas, refletindo sob o processo de sua construção em torno de memória quando estão atreladas ao modo de vida da atualidade de cada sociedade.

A História pode ser uma aliada no processo de ensino-aprendizado. Por isso, trazer o tema trabalho no seu sentido ontológico ao debate para os(as) estudantes da EJA, promove-o enquanto emancipador. Como nos indicou Meirieu (1998), os professores e as professoras de História são os(as) facilitadores(as) nesse processo, devendo eles(as) instigarem os(as) estudantes ao conhecimento histórico por meio do desejo, tornando-o o caminho do aprendizado mais prazeroso e exitoso.

A formação dos(as) professores, deve ser continuada e deve garantir os debates específicos e necessários à modalidade. Essa condição pode permitir aos (às) “trabalhadores(as)”, jovens, adultos(as) e idosos(as), destemidos(as) e desejosos(as) de um futuro melhor acessarem os conhecimentos, promovendo a formação de suas identidades, descentralizando a EJA de uma educação apenas conteudista.

O desejo mencionado por Meirieu (1998) deve ser despertado. Nesse caso, trazemos “o trabalho” como sendo o meio norteador das discussões no ensino de História para os estudantes-trabalhadores.

Nesse ciclo escolar interrompido dos estudantes da educação de jovens e adultos, o trabalho foi, na maioria das vezes, o responsável pelo abandono escolar. Por não conseguirem conciliar trabalho e estudo, acabaram optando pelo trabalho por ser este o responsável pelo seu sustento. No entanto, a volta à escola representa a esperança de uma melhor condição de vida, mas, atribuem toda carga, cansaço ao trabalho, esquecendo ou não compreendendo que o “trabalho” não pode relacionar-se apenas ao emprego.

Diante as problemáticas apresentadas durante a pesquisa, as quais permitiram a reflexão sobre a prática enquanto professora de História na EJA, foi possível compreender nossa responsabilidade neste processo. Professores/as são agentes mediadores/as do processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos estudantes-trabalhadores. Não basta apenas trabalhar conteúdos exigidos pelos programas. Não há e nem haverá resultados positivos com a introdução de metodologias diferenciadas, sem a promoção do conhecimento crítico libertador. Faz-se necessário tornar a sala de aula um lugar de representação destes(as), permitindo-lhes que se tornem construtores e críticos das suas próprias identidades.

Nessa trajetória da pesquisa, estudamos o histórico da EJA e identificamos que a educação de jovens e adultos é pautada numa base histórica de lutas e embates. A modalidade caminha diariamente batalhando pela garantia dos seus direitos.

A EJA segue sendo secundarizada e seus estudantes ainda se veem amarrados num ciclo de repetências e abandono escolar. O significado do trabalho nas escolas tem sido direcionado apenas à compreensão superficial das “necessárias” relações entre os trabalhadores e os donos dos meios de produção. Homens e mulheres, estudantes, têm o direito de saber que não são culpados (por não terem estudado no tempo “adequado”) por necessitarem ocupar as vagas de trabalho precarizadas e flexíveis atualmente existentes. Como também têm o direito de saber que o trabalho nasceu como uma ação de realização humana, e não como destino ou castigo.

Buscamos, a partir da ferramenta podcast, ofertar, por meio de nossa sequência didática nas aulas de História seu uso, sob a relevância de que o mesmo pode se adequar ao momento mais conveniente de escuta para o estudante-trabalhador(a).

Este recurso midiático tem uma variedade de conteúdo e permite aos estudantes o desenvolvimento do protagonismo, àqueles que desejarem produzir o podcast. As temáticas podem ser selecionadas pelos estudantes, permitindo agregar novos conhecimentos, compartilhar suas realidades com os colegas, e ao mesmo tempo, estimular a aprendizagem com o uso do áudio tecnológico.

Trazer o significado do trabalho enquanto essencial à sobrevivência da vida humana, com o uso da história dos(as) trabalhadores(as) da fábrica e da feira como sendo parte da História local, permite a promoção do conhecimento da História local enquanto construtora de suas identidades.

Diante da escassez de trabalhos voltados a essa educação tão plural, entendemos ser ínfima a contribuição aqui apresentada, mas nos alegramos pelos avanços construídos nos últimos anos direcionados à EJA foram significativos.

Seguimos esperançosos de, em breve, podermos contar com uma educação de fato inclusiva e significativa, direcionada a este público. Acreditamos numa “Educação de Jovens e Adultos” destinada aos trabalhadores(as) objetivada à inclusão destes(as) e não apenas como como tem sido, com um cunho de “reparação”.

Uma educação transformadora exige, como vimos, reflexão sobre a prática; metodologia significativa e eficaz; escola de fato inclusiva e políticas públicas que respeitem a Educação de Jovens e Adultos nas suas particularidades e subjetividades. Para isso, faz-se necessário trazer ao debate as reais necessidades desses(as) estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, de Adriana et al. A Educação de Jovens e Adultos: Aspectos históricos e sociais. XII Congresso Nacional de Educação, XII Congresso Nacional de Educação, 2015.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho/ Ricardo Antunes. -16. Ed – São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho/ Ricardo Antunes. - [2.ed.10.reimpr.rev.e ampl.] - São Paulo. SP: Boitempo, 2009.

ARROYO, M. G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Miguel G. Arroyo. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AZEVEDO, Nilton. Trabalho como princípio educativo: uma busca pela definição do conceito e sua relação com o capitalismo. – Educação Profissional e Tecnologia em Revista, v.2, nº2, – Rede Federal de educação Profissional, Científica e Tecnológica 2018.

BARTIS, Cris et al. Dá pra dar conta de tudo? In: BARTIS, Cris et al. Dá pra dar conta de tudo? 347. ed. B9.com.br: Os mamilos, 16 mai. 2022. Disponível em: <https://www.b9.com.br/shows/mamilos/mamilos-347-da-pra-dar-conta-de-tudo/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BONETE, Wilian Júnior. Ensino de história na educação de jovens e adultos: uma análise sobre os caminhos recentes a partir de teses e dissertações (2004-2016) 150 MÉTIS- história & cultura v.20, n 38, p 150-178 jan./jun.2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica, 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso: 01 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

_____, Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014.

CARRETERO, Mário. Documentos de identidade: a construção da memória histórica em um mundo globalizado. Capítulo: Três sentidos da História p.31-65. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CARUARU, Secretaria de Educação de Caruaru- Gerência de Ensino Fundamental e EJA 2022.

CARVALHO, Maria Letícia de Alvarenga. Quilombo de Conceição das crioulas/ Maria Letícia de Alvarenga Carvalho- Belo Horizonte: FAFICH, 2016. 16 p. (Terras de quilombo) baseado no relatório de identificação da comunidade negra de Conceição das Crioulas – Salgueiro/PE, realizado pela antropóloga Vânia Fialho em 1998.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. Identidade e profissionalização docente: a subordinação do trabalho educativo à lógica flexível da produção capitalista/ Saulo Rodrigues de Carvalho. - Marília: Lutas Anticapital, p. 311, 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Francisco Aparecido Cordão. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, [S. l.], 7 jul. 2000.

FARIAS, João Paulo de Oliveira. O uso de podcast para o ensino e aprendizagem de história e produção e difusão com/para alunos do ensino médio/ João Paulo de Oliveira Farias. -Crato – CE, 2021.

FRANK, Junior. Da fábrica ao museu caroá. In: FRANK, Junior. Da fábrica ao museu caroá. Blog medium: Frank Junior, 11 jan. 2019. Disponível em: <https://medium.com/a-ponte-da-f%C3%A1brica-ao-museu-caro%C3%A1-b111449fe8bb> Acesso em: 15 jul. 2023.

FAVERO, Osmar. Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947- 1966). Forumeja, [s. l.], 2022. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2023.

FGV CPDOC. FGV. A era Vargas: dos anos 20 a 1945. In: A era Vargas: dos anos 20 a 1945. [S. l.], 1997. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/pesquisa-conhecimento/era-vargas>. Acesso em: 1 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva da escola improdutiva- Um (re) Exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista -8. ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

7GRAUS. Dicionário online de português. [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: dicio.com.br. Acesso em: 20 jun. 2022.

IBGE. BRASIL. Censo demográfico. In: Censo demográfico. [S. l.], 1 jul. 2000. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 1 ago. 2023.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Estatuto da Fundação Nacional Pró-Memória. 1979. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Feira%20de%20Caruaru.pdf>>

JENKIS, Keith. A História repensada. Tradução de Mário Vilela. Revisão Técnica de Margareth Rego. São Paulo, Contexto, 2001.

LAVILLE, Cristian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.19 n 38 125-138, 1999.

LEGOFF, Jacques. A História Nova/ [sob a direção] Jacques LeGoff, Roger Chartier, Jacques Revel; [Trad. Eduardo Brandão]. - 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998. - (O Homem e a História).

LIMA, Jair Rodrigues de. O Taylorismo revolucionário da Caroá- A Fábrica de produtos de Cordoalha Caruaruense da década de 1930. Artigo apresentado pela UFPE no curso de Ciências Econômicas 2016.

LIMA, Janayna Silva Cavalcante. A educação no horizonte do provável: Dispositivos biopolíticos na escolarização de pessoas jovens e adultas. 2015. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife 2015.

LUKÁCS, G. O trabalho. In: Ontologia do Ser Social. Tradução de Ivo Tonet. Mimeo, 1981. MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos-Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.10, n. 19, p.429-451, jul/dez. 2016. Disponível em:<<http://www.esforce.org.br>>.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos: Após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. Revista Retratos da Escola, Revista Retratos da Escola, v. 10, ed. 19, p. 429-451, jun/dez 2016.

MEIRIEU, Philippe. Aprender... sim, mas como / Philippe Meirieu; trd. Vanise Dresch – 7. Ed. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MIRANDA, Gustavo Magalhães Silva. A feira na cidade: limites e possibilidades de uma interface urbana nas feiras de Caruaru (PE) e de Campina Grande (PB) ATTENA Repositório Digital da UFPE, 2009.

MELO, Paulo Eduardo Dias de. Materiais Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos história, formas e conteúdo / Paulo Eduardo Dias de Melo; orientação Circe Maria Fernandes Bittencourt. São Paulo: s.n., 2010.

MORAES, Luiza. Mulheres negras sofrem com informalidade: Trabalho – Mulheres Negras Sofrem com a Informalidade / Impactos de \preconceito de Gênero e Raça. In: Trabalho – Mulheres Negras Sofrem com a Informalidade / Impactos de \preconceito de Gênero e Raça. SÃO PAULO: JORNAL DA CULTURA, 1 ago. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ijlkloimQXCM>. Acesso em: 2 ago. 2022.

NEVES, Joana. Reflexões sobre o ensino de história: discussão de algumas proposições de Jacques Le Goff. *História & Ensino*, Londrina, v.9, p. 157-179, out. 2003.

OLIVEIRA, Carla Silvino de. A base Nacional Comum Curricular: disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Oliveira, Valdeci Maria da Silva. Artesol - Artesanato solidário. Disponível em: www.artesol.org.br. Acesso em: 17 de julho de 2023

PAULA, Carolyne do Monte de. “Aprender a desejar”: aprendizagem histórica a partir de enigmas / Carolyne do Monte de Paula. – 2020. 140 f.: il.; 30 cm 140 f.: il.; 30 cm. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Maria Paulo da Silva. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, Recife, 2020.

PERNAMBUCO, Secretária de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: ensino fundamental. Recife: A Secretária, 2018.

_____, Secretária de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: educação de jovens e adultos, 2021.

POPULAÇÃO e natureza. In: População e natureza: Caroá. Instituto sociedade: Cerratinga, 1 ago. 2023. Disponível em: www.cerratinga.org.br. Acesso em: 17 jul. 2023.

ROGERO, Tiago. Os piores padrões. In: ROGERO, Tiago. Os piores padrões. 05. ed. Podcast do projeto Querino: Projeto Querino, 6 ago. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VB3vLv84Gcw>. Acesso em: 13 jul. 1923.

SCHAFF, Adam, 1913- A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial/ Adam Schaff; tradução Carlos Eduardo Jordão Machado e Luiz Arturo Obojes, - 4. ed. – São Paulo: Editora da Universidade Paulista: Brasiliense, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia / Dermeval Saviani, 44. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Adriana Maria Paulo da Silva. Silva, André Matheus Santiago da Silva. Lucas Victor. A Independência na (da) ferramenta podcast. *Revista Brasileira de educação Básica*, Belo Horizonte – online, Vol. 6, Número Especial – Bicentenário da Independência, setembro, 2022, ISSN 2526-1126. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wpcontent/uploads/sites/5/2022/09/03-A-INDEPENDENCIA-NA-DA-DERRAMENTA-PODCAT-.docx.pdf>> . Acesso em: 24 de jul. de 2023.

SILVA, George Pereira da. Teixeira, Geysel Anne Silva. Fábrica da Caroá-História e Memória, Recife, Bagaço, 2011.

SILVA, Isabela. Caruaru...ontem e hoje. In: Caruaru... ontem e hoje. Blog Caruaru cultural, 9 abr. 2013. Disponível em: <http://caruarucultural.blogspot.com/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SILVA, Juliana Gouveia Alves da. Pra onde tu vai Maria? Vou pra feira da sulanca! Um estudo sobre o trabalho feminino na feira da Sulanca de Caruaru – PE / Juliana Gouveia Alves da Silva. – 2016.180 f.a;il. Orientadora: Ana Maria de Barros. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e comunicação. Direitos Humanos, 2016.

SILVA, Marisa Freitas da. A cultura do algodão e o desenvolvimento do Agreste pernambucano no século XIX. 2022. Universidade Federal de Pernambuco.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. Petrópolis, Vozes, 2018.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANELLA, José Luiz. O trabalho como princípio educativo no ensino. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas SP.