



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CAMPUS AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RODRIGO DE LIMA MOTTA

A HISTÓRIA ORAL NO CURRÍCULO DA EJA: reflexões no contexto escolar
tacaimboense/pe

Caruaru

2023

RODRIGO DE LIMA MOTTA

A HISTÓRIA ORAL NO CURRÍCULO DA EJA: reflexões no contexto escolar
tacaimboense/pe

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Pedagogia do Campus Agreste da Universidade
Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade
de monografia, como requisito para obtenção
do grau de licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar.

Caruaru

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Motta, Rodrigo de Lima.

A História Oral no currículo da EJA: reflexões no contexto escolar
tacaimboense/PE / Rodrigo de Lima Motta. - Caruaru, 2023.

49 p. : il., tab.

Orientador(a): Maria Fernanda dos Santos Alencar

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Pedagogia - Licenciatura, 2023.

1. EJA. 2. História Oral. 3. Currículo. I. Alencar, Maria Fernanda dos Santos.
(Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

RODRIGO DE LIMA MOTTA

A HISTÓRIA ORAL NO CURRÍCULO DA EJA: reflexões no contexto escolar
tacaimboense/pe

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Pedagogia do Campus Agreste da Universidade
Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade
de monografia, como requisito para obtenção
do grau de licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 11/05/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Maria Fernanda dos Santos Alencar (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr.^a Cinthya Torres Melo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a. Me. Claudia Abreu (Examinadora Externa)
Gerência Regional de Educação Metro Norte (Secretaria de Educação de PE) e Faculdade
Grau

Dedico esta pesquisa à minha mãe Aldenir, aos meus avós, Lourdes e João, aos meus irmãos, Manoel, Aurenir, Vitória e Maísa, e à minha noiva Jéssica. Este trabalho é fruto de toda inspiração, força e amor fornecido por vocês. Certamente, sem essa rede de apoio não teria concluído este importante marco em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e dedicar esta pesquisa as seguintes pessoas, pois, sem elas, não conseguiriam concluí-la.

À minha família, a minha mãe, Aldenir Nunes de Lima, que é a minha base, o meu espelho e o meu amor. Aos meus irmãos, Aurenir de Lima Motta, Manoel Pedro da Silva Neto, Maria Vitória Josefa da Motta e Maísa Viviane Josefa da Motta, que fazem parte da minha vida e me proporcionaram momentos ímpares de felicidade e orgulho. Aos meus avós, Maria de Lurdes Nunes Lima e João Ferreira de Lima, que me criaram, enquanto a minha mãe trabalhava, como se fosse o seu filho. A minha vó nos deixou recentemente, mas que, sem ela, não teria conseguido sequer entrar na Universidade Pública, um dos orgulhos que a proporcionei. O meu avô que passava horas e horas conversando sobre o passado de Tacaimbó e, sem dúvidas, influenciou na escolha da temática desta pesquisa. Além disso, foi responsável por me apresentar uma de minhas maiores paixões: o Corinthians.

À minha noiva, Jéssica Cristina de França Almeida, que chegou em minha vida juntamente com a tão sonhada universidade pública. Esteve ao meu lado nos piores e melhores momentos da minha vida exercendo um papel essencial de encorajamento, suporte e inspiração. Foi por ela que se transformou o artigo indefinido em definido e hoje é O Amor em minha vida.

À UFPE e aos docentes que participaram dessa trajetória tão rica nos âmbitos profissional, intelectual e, principalmente, humano. Agradeço-lhes na pessoa da prof.^a e orientadora Fernanda Alencar que ainda na disciplina de Português Instrumental, ofertada no primeiro período, conquistou a minha admiração.

“A história não é um dado pronto, mas sim um processo que está sempre em construção. É preciso compreender as múltiplas vozes e perspectivas que constituem a história, e questionar os mitos e narrativas que têm sido utilizados para justificar a opressão e a desigualdade”
(Freire, 1992, p. 67).

RESUMO

Historicamente, a educação brasileira foi regida pelo que Freire chamou de educação bancária, pautada na hierarquização das relações educador-educando, na falta de dialogicidade e de contextualização com as realidades existente e que objetiva a reprodução da lógica do mercado. Este contexto auxilia na permanência das relações socioeconômicas vigentes e impossibilita que as histórias dos povos e de suas comunidades tenham espaço na sociedade e na sala de aula. Se contrapondo a este contexto, trazemos a história oral como uma ferramenta pedagógica garantidora do resgate à fala dos sujeitos, do diálogo e do estreitamento da relação entre educador-educando. Desse modo, estabelecemos como problema de pesquisa: qual o espaço da história oral no currículo da EJA em uma escola municipal de Tacaimbó-PE? A relevância dessa pesquisa está em compreender como a história da classe trabalhadora, principal público da EJA, está sendo desenvolvida em sala de aula. Visando a resposta da questão, partimos de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A discussão teórica, presente nos tópicos de desenvolvimento, está fundamentada nos autores que abordam essa temática, tais como: Haddad e Di Pierro (2000), Strelhow (2010), Lódi e Sanceverino (2021), Farias e Furlanetti (2021), Arroyo (2011; 2008) Thompson (1992; 2002) Santhiago e Magalhães (2015), Sônia (2006) e Freire (1992; 2003; 2020). Os resultados encontrados na pesquisa evidenciam a utilização da história oral na EJA de Tacaimbó destacando que, durante a sua utilização, gera o resgate da fala dos sujeitos e a aproximação na relação educador-educando. Quanto aos pontos negativos de sua utilização, notamos que as respostas não foram muito detalhadas, mas foi-se citado a escrita e a leitura dos educandos.

Palavras-chave: EJA; História Oral; Currículo.

ABSTRACT

Historically, Brazilian education has been governed by what Freire called banking education, based on the hierarchical relationship between educators-learners, the lack of dialogicity and contextualization with existing realities that aim at reproducing the logic of the market. This context contributes to the maintenance of existing socioeconomic relationships and prevents the histories of peoples and their communities from having a place in society and in the classroom. In contrast to this context, we bring oral history as a tool that guarantees the rescue of subjects' speech, dialogue, and the strengthening of the relationship between educator-learner. Thus, we establish as a research problem: what is the space of oral history in the EJA curriculum in a municipal school in Tacaimbó-PE? The relevance of this research lies in understanding how the history of the working class, the main audience of EJA, is being developed in the classroom. Aiming to answer this question, we conducted an exploratory qualitative approach research, through bibliographic, documentary, and field research. The theoretical discussion, present in the development topics, is based on authors who address this issue, such as: Haddad and Di Pierro (2000), Strelhow (2010), Lódi and Sanceverino (2021), Farias and Furlanetti (2021), Arroyo (2011; 2008), Thompson (1992; 2002), Santhiago and Magalhães (2015), Sônia (2006) and Freire (1992; 2003; 2020). The results found in the research show the use of oral history in the EJA of Tacaimbó, highlighting that, during its use, it generates the rescue of the subjects' speech and the approach in the educator-learner relationship. As for the negative points of its use, we noticed that the responses were not very detailed, but the writing and reading of the learners were mentioned.

Keywords: EJA; Oral History; Curriculum.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNBB	Movimento de Educação de Base
CNEA	Campanha de Erradicação do Analfabetismo
CPI	Comissão parlamentar de Investigação
D1	Docente 1
D2	Docente 2
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNE	Plano Nacional de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	QUESTÃO-PROBLEMA, OBJETIVOS E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	14
1.2	O ESTADO DA ARTE PARA A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2	UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA.....	19
3	O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A HISTÓRIA ORAL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA.....	27
4	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E RESULTADOS DA PESQUISA.....	33
4.1	TACAIMBÓ: “A TERRA DO MAXIXE”	34
4.2	O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL EM TACAIMBÓ.....	35
4.3	A PRESENÇA DA HISTÓRIA ORAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	37
4.4	A HISTÓRIA ORAL NA EJA DO MUNICÍPIO DE TACAIMBÓ: FERRAMENTA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO EMANCIPADORA.....	41
4.4.1	A Visão das Educadoras da EJA de Tacaimbó sobre História Oral....	41
4.4.2	A História Oral Desenvolvida na EJA de Tacaimbó.....	43
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
	REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

Muito se debate sobre a educação, os seus objetivos e, principalmente, demandas as quais busca atender: as demandas do mercado de trabalho, ou a das classes populares. Para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considera-se necessário compreender quais pressupostos atendem melhor os estudantes da EJA. Para isto, recorreremos a Freire (2020), através de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, que disserta sobre a concepção de educação bancária e a perspectiva de uma educação libertadora.

A educação bancária tem como pressuposto a contradição existente entre educador e educando, restringindo-os aos papéis de detentor do conhecimento e receptor dele. O primeiro é aquele que sabe, que deposita/transfere o saber, e que transmite valores e conhecimentos. É o sujeito do processo educativo que narra os conteúdos que devem ser aprendidos para o segundo. Este, por sua vez, deve memorizá-los, através de um processo mecanizado de repetição, sem problematização. Há apenas a repetição de informações dadas pelo educador (FREIRE, 2020).

A relação educando-educador nesta proposição de educação, configura-se a partir de dois papéis: o educador, aquele que educa, que detém o saber, que fala, que pensa, que disciplina e que escolhe qual o conteúdo e como será ministrado, pois é o sujeito do processo; o educando, aquele que é educado, que não sabe, que apenas ouve, que reproduz, que é disciplinado e que repete o que foi falado pelo educador, pois é um mero objeto (FREIRE, 2020).

Este modelo não existe por acaso, há um sentido nessa contradição. Para Freire (2020), essa educação está a serviço das classes dominantes, os opressores, que vetam a capacidade criativa dos educandos e o seu senso crítico para terem pessoas docilizadas, dominadas e a serviço do mercado. Objetivando, assim, a criação de trabalhadores obedientes. Ensinando-os a ouvir, mas não a falar. Fomenta-se a repetição, mas nunca o pensar. Estabelece-se a obediência como prioridade, não havendo espaço para a manifestação de ideias. Trata-se, portanto, da manutenção de uma relação de subserviência aos opressores.

Em oposição à educação bancária, vislumbramos o conceito de educação libertadora de Freire. Uma educação pautada no diálogo entre sujeitos mediatizados pelo mundo onde o conhecimento parte da realidade concreta e busca a transformação dela (FREIRE, 2020). Temos, então, a busca pela conscientização dos sujeitos, não sendo “entregue” do educador para o educando, mas uma conscientização simultânea. A partir disto, temos a superação da contradição educador-educando para uma compreensão de que “o educador já não é apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser

educado, também educa” (FREIRE, 2020, p. 95-96). Saímos mediante a proposta de educação libertadora de uma visão limitante para uma compreensão do educando enquanto sujeito cognoscente, que pensa, que pergunta, que vive, que diz e que conta a sua história.

Como educadores, embora não tenhamos consciência, fazemos opção por um pressuposto educacional ou outro, pois para Freire, “Não há neutralidade ideológica. Todos têm uma ideologia, ainda que não o saibam. [...] A questão é: sua ideologia é inclusiva ou excludente?” (FREIRE, 2000, p. 17). Machado (2016), indo ao encontro de Freire, concebe a educação enquanto prática humana formada e pertencente às relações sociais e políticas próprias de uma sociedade (MACHADO, 2016, p. 431). Essa concepção de educação, trazemos e defendemos neste trabalho.

Nesta perspectiva, compreendemos que acessá-la é um direito fundamental a todos os indivíduos da sociedade, cabendo ao Estado garantir as melhores condições para o acesso, a permanência e a qualidade do ensino ofertado, objetivando a continuidade dos estudos da classe trabalhadora, o principal público da EJA.

Mas, afinal, quem são os sujeitos contemplados pela EJA? Arroyo (2017) nos alerta sobre o perfil do estudante da EJA sendo sujeitos marginalizados pela sua cor, etnia, classe social e/ou gênero que habitam os campos e as periferias do Brasil. Encontram-se a noite, em filas de ônibus, indo à escola e confundidos com trabalhadores. Esta confusão não se dá por acaso, trata-se de um público onde “aproximam-se identidades de classe, raça, gênero, trabalho, escolarização truncada” (ARROYO, 2017, p. 29). Considerando as contribuições de Arroyo e Guedes (2009 *apud* COSTA, 2021) sobre o público-alvo da EJA, explica-nos que esse é heterogêneo acerca das idades, habitações, características socioculturais e a inserção ou não no mercado de trabalho.

É diante desse contexto que entendemos a EJA como “um espaço-tempo desses coletivos, assim como o são os movimentos sociais, o trabalho, a fila, a estação, o ônibus. Espaços vividos pelos coletivos que os vivem” (ARROYO, 2017, p. 29). São espaços onde habita a coexistência dessas identidades e favorece a resistência delas. Esta concepção vai ao encontro da visão presente no senso comum e nas Diretrizes Curriculares, de que a EJA é um espaço de suplência-reparação de uma trajetória escolar desvirtuada (ARROYO, 2017, p. 30).

Essa compreensão nega a EJA como um espaço político e social de coletivos de classe. Para Arroyo (2017, p. 30) “ocultar as classes fez e faz parte da luta de classes em que as políticas públicas e até as Diretrizes Curriculares enredam-se”. Essa ocultação da EJA e dos seus sujeitos não se dá por acaso, há uma posição política por trás dessa tomada de decisão cujo objetivo é a reprodução das hierarquias de classe, de gênero, de raça, de etnia e de capital-trabalho

(ARROYO, 2017). Tais hierarquias são nítidas em nossas escolas, especialmente quando falamos de EJA.

Nessa perspectiva, Silva (2016) argumenta que, historicamente, o Estado brasileiro oferta apenas o mínimo para o povo pobre e trabalhador. Há o interesse de contemplar apenas as demandas do mercado inclusive na Base Nacional Comum Curricular (2014) que favorece a continuação dessas hierarquias, pois não garantem o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o seu papel enquanto cidadão, como previsto na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e na Lei 13.005 (2014), apenas têm o foco na qualificação para o trabalho.

Caminhando com essas visões, para Oliveira (2007) o atual currículo da EJA favorece a descontextualização dos conteúdos, não havendo ou dificultando a aproximação com a realidade, expectativas e anseios dos educandos. Por vezes, os conteúdos estão tão distantes da realidade dos educandos que o docente se utiliza de exemplos e questões-problemas de seu próprio cotidiano evidenciando, assim, a não relação com a realidade. Essa compreensão de currículo acaba por dificultar o papel da EJA.

Mas, afinal, o que é a EJA? Compreendemos a EJA, a partir de uma visão freiriana, como uma forma de Educação Popular (EP). Pois, “o conceito de Educação de Adultos se move na direção da Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e a competência científica dos educadores e das educadoras” (FREIRE, 2003, p. 17). Partilhando dessa contribuição, entendemos que tanto a EJA quanto a EP objetivam uma educação libertadora. Na concepção de Freire (2020), a educação libertadora se dá através da compreensão do educando enquanto sujeito cognoscente que se apropria do mundo e o transforma, pois é o sujeito de sua história.

Esta concepção torna a EJA mais abrangente e exige do educador maior compreensão do seu papel. Algumas das exigências impostas aos educadores é a necessidade de compreender o que está acontecendo no meio popular, pois o domínio dos procedimentos didáticos e dos conteúdos a serem trabalhados não são suficientes para o processo de ensino e aprendizagem. É necessária a contextualização dos conteúdos, pois estes não podem ser totalmente estranhos aos sujeitos (FREIRE, 2003), caso o contrário, estamos perpetuando a educação bancária.

Para Arroyo (2011), o contexto da década de sessenta que gerou os princípios e as concepções que inspiraram a EJA e a EP continuam semelhantes ao atual: o desemprego ou subemprego, a luta por terra e moradia, a busca por trabalho e melhores condições nele, a miséria e a exclusão.

Considerando esses conhecimentos sobre os estudantes da EJA e a concepção que a forma; discutimos a EJA não apenas como uma modalidade de ensino diferente do chamado ensino ‘regular’, mas como uma forma de proporcionar a emancipação de um público historicamente excluído. Para que isso ocorra, é necessário que o currículo da EJA seja definido a partir dos interesses e demandas dos próprios educandos levando em consideração os seus conhecimentos e do mundo; objetivando uma melhora qualitativa e quantitativa sobre a permanência dos educandos no processo de ensino-aprendizagem (SÉRGIO, 2008).

Neste pensar sobre a EJA, num atendimento a estratégias pedagógicas que possibilitem a materialidade de uma educação problematizadora, enxergamos na história oral uma forma da garantia de uma educação emancipatória. Compreendemos a história oral através das contribuições de Thompson (1998) que defende a história oral como um instrumento para a socialização de experiências e saberes na relação entre os sujeitos da educação, que traz e extrai a história da comunidade, favorecendo o diálogo entre classes sociais e gerações, além de ajudar os menos privilegiados (THOMPSON, 1998 *apud* COSTA, 2021, p. 15).

Nessa linha, para Joutard (1999, p. 151 *apud* MEIHY, 2006, p. 195) a utilização da história oral se justifica por três motivos: através dela escutamos a voz daqueles que foram excluídos e marginalizados; conseguimos compreender e elucidar as realidades indescritíveis; e, por fim, através dessa voz conseguimos garantir os testemunhos de situações de intenso/extremo sofrimento. Ou seja, com a utilização da história oral, é possível proporcionar o protagonismo dos sujeitos para que possam expressar as dores vivenciadas, as suas realidades, os seus sonhos e o seu esperar.

É diante dessa contribuição de Joutard que conseguimos enxergar na história oral uma possibilidade de dar voz e entender os itinerários percorridos pelos sujeitos da EJA. Neste sentido, há a perspectiva de um currículo no qual a externalização de seus trajetos, medos, inseguranças, esperanças e sonhos sejam possíveis e através do qual possamos compreender quem são os nossos educandos, pelo que passaram e onde esperam chegar.

1.1 QUESTÃO-PROBLEMA, OBJETIVOS E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A partir da contextualização sobre a EJA, seus educandos e as perspectivas que a fomenta na discussão do nosso objeto de estudo: a história oral, compreendendo-a como ferramenta didático-pedagógica emancipadora na/para a EJA, buscamos, através desta pesquisa, responder a seguinte questão problema: qual o espaço da história oral no currículo da EJA em uma escola municipal de Tacaímbó-PE?

Neste caminho, temos como objetivo geral: compreender o espaço da história oral em uma escola municipal de Tacaimbó. E como objetivos específicos: Investigar a presença da história oral na BNCC e no Currículo de Pernambuco para EJA; identificar como a história oral está sendo desenvolvida na EJA no município de Tacaimbó-PE e compreender qual a visão dos educadores da EJA de Tacaimbó sobre a história oral.

A realização desta pesquisa ocorreu numa escola municipal de Tacaimbó que possui três turmas de EJA, durante a noite. Os nossos olhares estão no ensino fundamental, pois este é de responsabilidade da esfera municipal, e principal área de atuação das/dos pedagogas/os na EJA.

Com este estudo, buscamos fomentar o debate sobre a importância da história oral na EJA enquanto uma ferramenta na relação ensino e aprendizagem, considerando o atendimento aos sujeitos trabalhadores e a necessidade da existência de um currículo que possa valorizar e dialogar com os saberes desses sujeitos. A EJA é um espaço político que abarca diferentes sujeitos que sofreram um processo de marginalização a fim de perpetuar uma lógica capitalista de hierarquia.

O interesse no campo da EJA surge ao longo da trajetória acadêmica deste estudante-educador-pesquisador, enquanto graduando em Pedagogia¹. Neste percurso, enxerguei na EJA um espaço de formação e atuação importante. Acredito que tal espaço possibilita experiências, realizações e contribuições ímpares, sobretudo no que tange aos aspectos educacionais, sociais e culturais. Através desse campo de interesse e do percurso formativo se desenvolveu a reflexão do direito à educação, possibilitando o processo de emancipação do sujeito estudante na relação com a reflexão do papel dos educadores na atuação na educação no sentido de conhecer e refletir sobre o papel da EJA na perspectiva de se contrapor à lógica capitalista na educação e na formulação de uma educação para a compreensão de si como sujeitos históricos; na conscientização de seus papéis e da transformação da realidade opressora e excludente, conforme nos trabalha Paulo Freire em suas obras.

1.2 O ESTADO DA ARTE PARA A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO

Para a realização desta pesquisa fizemos um levantamento dos trabalhos publicados nos últimos cinco anos, de 2020 a 2023, no site da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) com o objetivo de entender o que está sendo produzido recentemente acerca da

¹ Na UFPE/CAA através das disciplinas de Educação Popular e de Educação de Jovens e Adultos.

História Oral no contexto da EJA. A escolha do período pesquisado se justifica, pois conseguimos compreender o que há de mais recente nesse campo temático.

Ao pesquisar as palavras-chaves “EJA” e “História Oral” na ferramenta de busca avançada no BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), entre os dias sete e dez de janeiro de 2023, tivemos um montante de 13 trabalhos publicados.

Quadro 1 – Pesquisas de campo com história oral na EJA

Pesquisa 1	
Título/Ano	História e memória das escolas rurais: a educação de jovens e adultos no município de Santana do Araguaia/PA/2021.
Tipo/Instituição	Dissertação/Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
Autores	COSTA, Fávio Alves da; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de.
Pesquisa 2	
Título/Ano	Da escola para o trabalho: narrativas de pessoas com deficiências egressas da EJA na Baixada Santista/2020.
Tipo/Instituição	Tese/Universidade Federal de São Carlos - Câmpus São Carlos.
Autores	LIMA, Waldísia Rodrigues de; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez.
Pesquisa 3	
Título/Ano	Múltiplos cenários da Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul a partir de narrativas de professores de Matemática/2022.
Tipo/Instituição	Dissertação /Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Autores	DANIEL, Lilian; SILVA, Carla Regina Mariano da.
Pesquisa 4	
Título/Ano	Contos populares e letramento literário na EJA: saberes e prazeres nos recontos de Ricardo Azevedo/2020.
Tipo/Instituição	Dissertação/Universidade Federal da Paraíba.
Autora	QUEIROZ, Yara Carvalho Pedrosa de.
Pesquisa 5	
Título/Ano	Abordagem semiótica do texto multicultural nas aulas de leitura do ensino médio EJA/2020.
Tipo/Instituição	Dissertação/Universidade Estadual da Paraíba
Autores	OLIVEIRA, Laécio Fernandes de; RODRIGUES, Linduarte Pereira.

Pesquisa 6	
Título/Ano	A fala e a escrita de si na Educação de Jovens e Adultos: potencialidades das Situações Desencadeadoras de Aprendizagem no desenvolvimento da competência linguística/2021.
Tipo/Instituição	Dissertação/Universidade Federal de São Carlos.
Autores	MARQUES, Janaina de Cassia Siqueira; TEDESCHI, Wania.
Pesquisa 7	
Título/Ano	Educação de jovens e adultos na Universidade Federal de Minas Gerais: (re)construindo a história do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2o Segmento – (1986-2016) /2020.
Tipo/Instituição	Dissertação - Universidade Federal de Minas Gerais.
Autores	CRUZ, Meiriele; SOARES, Leôncio José Gomes.
Pesquisa 8	
Título/Ano	Verso e Reverso: memórias de uma política de formação continuada de professores de jovens e adultos a distância/2020.
Tipo/Instituição	Tese - Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Autores	AQUINO, Fernanda Mayara Sales de; PAIVA, Jane.
Pesquisa 9	
Título/Ano	Multiletramentos mediados pelo gênero relato pessoal em uma Turma de Jovens e Adultos/2021.
Tipo/Instituição	Dissertação - Universidade Federal do Ceará
Autores	MATOS, Virgínia Maria da Costa.
Pesquisa 10	
Título/Ano	Sou o que pareço, ainda assim não me conheço: articulações entre a Pedagogia Griô e o ensino de artes na Educação de Jovens e Adultos/2020.
Tipo/Instituição	Dissertação - Universidade Federal da Paraíba.
Autores	DOMINGUES, Rachel Maria.
Pesquisa 11	
Título/Ano	O espaço do púlpito como caminho para o diálogo entre o professor e o aluno: você fala, eu escuto/2020.
Tipo/Instituição	Dissertação - Universidade Federal da Bahia.
Autores	LIMA, Mari Lourdes Santos.
Pesquisa 12	
Título/Ano	Conectar no smartphone: uma física para alunos(as) surdos(as)/2021.
Tipo/Instituição	Dissertação - Universidade Federal de Minas Gerais
Autores	GUIMARAES, Reginaldo Silva; VALADARES, Juarez; JÚNIOR, Célio.

Pesquisa 13	
Título/Ano	Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces entre educação especial e educação do campo quilombola no município de Posse/GO/2020.
Tipo/Instituição	Dissertação - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Autores	GABRIEL, Diego Henrique Machado; DAMASCENO, Allan Rocha.

Fonte: produzido pelo autor (2023)

Todas essas pesquisas contemplam, de alguma forma, a EJA, mas poucas se referem explicitamente sobre a história oral. Nesse sentido, apenas as pesquisas de n.º 1, n.º 2 e n.º 3 contemplam esse objeto de estudo. Entretanto, faz-se necessário ressaltar que a história oral, nestas pesquisas, foi utilizada como um método de pesquisa, enquanto, em nossa pesquisa, a trabalhamos como uma ferramenta didático-pedagógica que possibilita a externalização de experiências de mundo vivenciadas pelos educandos da EJA. Há de salientar que em todas essas, explicitaram, em suas conclusões, as contribuições da história oral para a produção de conhecimento de sujeitos historicamente excluídos.

Este cenário retrata a insuficiência da temática trabalhada no contexto da EJA, havendo a necessidade de maior aprofundamento e de produções científicas. Pois, a história oral, embora seja uma temática relativamente nova, traz contribuições para a educação, transformando a sala de aula num espaço de diálogo, explicitação de vivências e horizontalização da relação educador-educando.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, organizamos os nossos eixos temáticos em dois tópicos. O primeiro trata de uma contextualização histórica da educação de jovens de adultos, indo do período colonial – com as ações educativas realizadas pelos jesuítas nos povos originários brasileiros – até o marco legal que tivemos no final do século XX e começo do século XXI.

No segundo, conceituamos o currículo, na perspectiva de currículo integrador, discutindo-o, a partir de Arroyo (2011), enquanto campo de disputa e, nesta discussão, trazemos a concepção de história oral nas contribuições de Sônia (2006), Thompson (1992) e Santhiago e Magalhães (2015) e sua utilização em sala de aula como uma forma de dar voz aos marginalizados e a valorização de suas histórias.

2 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EJA

Para entendermos o atual contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é preciso compreender os processos que nos levaram a chegar até aqui. Portanto, faz-se necessária uma contextualização histórica. Iniciamos esta contextualização a partir do Brasil Colônia até os marcos legais do final do século XX e começo do século XXI. A escolha do Brasil Colônia como início se deu porque entendemos que a partir desse período já se tinham ações voltadas para a educação dos povos indígenas.

Durante o Brasil Colônia, a educação formal era direcionada para as crianças, mas os povos indígenas foram alvos de um processo de apropriação cultural e educacional através das iniciativas da Companhia Missionária de Jesus. Além do processo de catequização, eram ensinados a língua portuguesa, ofícios, que eram essenciais para o funcionamento da economia colonial, e normas de comportamento para os indígenas e, posteriormente, para os povos negros escravizados (HADDAD; DI PIERRO, 2000 *apud* CASEIRA; PEREIRA, 2015).

No período Pombalino (1750-1777), os jesuítas saíram do Brasil e a educação começou a ser responsabilidade do Império. Para Strelhow (2010), é nesse período que temos um apagamento de uma educação para jovens e adultos e a elitização da educação, porque apenas as classes dominantes tinham acesso à educação formal. O público-alvo dela se resumia às crianças dos colonizadores lusitanos, do sexo masculino e brancos, vetada para as populações negras e indígenas que tinham apenas as instruções dos ofícios.

Em 1824, o Brasil teve a sua primeira Constituição, a Imperial de 1824, que através do seu Art. 179 e inciso XXXII, determinava “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824). Esta lei não foi cumprida, resumindo-se apenas ao papel. Entretanto, há de se ressaltar que, nesse período histórico, o Império vivia um intenso debate acerca de como inserir as populações que não faziam parte da elite: as pessoas pobres livres, os negros escravizados, livres e libertos na educação formal. Esse processo resultou no Ato Constitucional de 1834, determinando a responsabilidade de ofertar a instrução primeira e secundária para todas as pessoas às províncias (STRELHOW, 2010). Neste contexto, o autor também ressalta que processo de letramento de jovens e adultos era visto como um ato de caridade de uma pessoa letrada para uma pessoa perigosa, num processo de “iluminação intelectual”.

No período entre a Constituição Imperial e a aprovação da primeira constituição republicana, a compreensão de que o indivíduo analfabeto é um sujeito dependente tornou-se hegemônico e foi reforçada por intelectuais brasileiros. Strelhow (2010) cita alguns marcos

históricos que exemplificam esta concepção. Dentre eles, há: em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho que definia o analfabeto como incompetente e dependente; em 1881, temos a Lei Saraiva que limitou o direito ao voto às pessoas alfabetizadas; no ano seguinte, em 1882, a declaração de Rui Barbosa, um importante jurista e polímata brasileiro, que comparava os analfabetos com crianças sendo “incapazes de pensar por si próprias”. Tais contribuições, se é que podemos chamá-las assim, influenciaram a construção da Constituição Brasileira de 1891, onde se restringiu o voto para uma ínfima parcela da população, aqueles letrados e com posses. Para Strelhow (2010, p. 51-52), isto representou um momento de retrocesso, de exclusão e discriminação contra as pessoas analfabetas:

Agora estava garantida na lei a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta. Ao invés de evoluir para uma democracia, reduzia-se à uma República dominada por poucos. O voto que anteriormente era restrito às pessoas que possuísem uma determinada renda, agora além da renda teriam de ser alfabetizadas. O movimento contrário à evolução é gritante, uma situação lastimável da república brasileira (STRELHOW, 2010, p. 51-52).

A Constituição de 1891 também foi marcada por determinar as responsabilidades dos níveis da educação formal. As províncias e os municípios ficaram responsáveis pela oferta do ensino básico, enquanto a União se responsabilizou pelo ensino secundário e o superior (CASEIRA; PEREIRA, 2015). Para os autores, esta divisão foi problemática porque expôs o direito à educação das populações marginalizadas à fragilidade financeira das províncias que, por sua vez, eram controladas por oligarquias regionais (HADDAD; DI PIERRO *apud* CASEIRA; PEREIRA, 2015). Esse cenário social cominou no combate ao analfabetismo, principalmente nas primeiras décadas do século XX.

Com a mudança de século, o sentimento de rejeição ao analfabetismo começou a crescer no país, responsabilizando as pessoas analfabetas pelo subdesenvolvimento de nossa nação. Em 1915, criou-se a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que tinha como objetivo combater o analfabetismo já que ele era considerado uma praga e responsável pelo nosso atraso enquanto nação. Tinha-se a ideia de que o analfabeto deveria buscar se alfabetizar para ser produtivo e contribuir no desenvolvimento nacional (STRELHOW, 2010, p. 52).

A falta de investimentos na educação de jovens e adultos, alinhada com esta concepção, fez o Brasil chegar à marca de 72% da população considerada analfabeta. Nas décadas de 1920 e 1930, o Brasil passou por um processo de transformação graças ao surgimento e disseminação das ideias da Escola Nova e pelas mudanças no campo econômico brasileiro, havendo a superação de um sistema agrário-exportador pela concepção de que era necessário o fomentado ao investimento na industrialização interna (STRELHOW, 2010).

Tal contexto exigia do Brasil a alfabetização e instrumentalização das camadas sociais mais paupérrimas, gerando uma demanda por parte da própria população e pelos educadores da época para políticas públicas que tinham esses sujeitos como público-alvo (HADDAD; DI PIERRO *apud* CASEIRA; PEREIRA, 2015). Em 16 de Julho de 1934, criou-se o Plano Nacional de Educação (PNE) que através do seu capítulo II e art. 149, determina que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934).

Segundo Strelhow (2010), o PNE demonstrou um avanço do campo da educação por ser o primeiro plano da nossa história a prever um tratamento específico para os jovens e adultos. Entre as décadas de trinta e de quarenta, tivemos alguns avanços destacados pelo autor: em 1938, fundou-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP); em 1942, graças às pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário que possibilitou programas do Ensino Supletivo que tinham jovens e adultos como alvo; e, por fim, em 1945, houve a regulamentação deste fundo que determinou o investimento de 25% dos recursos brasileiros fossem direcionados à educação de jovens e adultos.

Já para Caseira e Pereira (2015), embora o Plano Nacional de Educação tenha sido um importante marco histórico, o avanço dessa modalidade de ensino só ocorrera no II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em 1958, contando com a presença de Paulo Freire. Nesse congresso, pautou-se a necessidade de uma nova compreensão de educação enquanto direito da população e que deveria ocorrer com responsabilidade política e social, e a superação de antigos preconceitos contra pessoas analfabetas.

Nesta linha discursiva, Strelhow (2010) destaca as contribuições de Freire que defendia um processo educativo contextualizado e alinhado às demandas fundamentais dos educandos, num processo em conjunto com eles e não “para” eles, abrindo os horizontes para além dos mecanismos de repetição comuns, à época, no processo de alfabetização e letramento. Para Freire (*apud* CASEIRA; PEREIRA, 2015), a educação deveria voltar-se para a conscientização dos sujeitos: “A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objetivo cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 2001, p. 30 *apud* CASEIRA; PEREIRA, 2015, p. 6).

Em 1958, como forma de atender as demandas expostas pelo congresso, criou-se, no Brasil, a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) que visava construir projetos-pólos que fossem contextualizados à realidade dos municípios e, posteriormente, disseminados pelo país, mas não houve grandes avanços em comparação com as outras experiências (Strelhow, 2010). Já nos anos entre o fim da década de 50 e começo de 60, tivemos uma grande mobilização social pautando a educação de adultos através de uma visão freiriana, compreendendo o sujeito analfabeto como fruto de uma sociedade desigual e injusta e não o oposto (STEPHANOU; BASTOS *apud* STRELHOW, 2010).

Dessas manifestações, Strelhow (2010) destaca o Movimento de Educação de Base (CNBB), em 1961; o Movimento de Cultura Popular do Recife, também em 1961; os Centros Populares de Cultura (UNE), e, por fim, a Campanha do Pé no chão Também se Aprende, realizada pela prefeitura de Natal. Há, nos projetos citados, a busca pelo reconhecimento e valorização do saber e da cultura popular, enxergando o sujeito que não foi alfabetizado como também um produtor de cultura e não apenas um reproduzidor. Graças aos movimentos citados, a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) foi encerrada e no mesmo ano houve a nomeação de Paulo Freire para elaboração do Plano Nacional de Alfabetização em parceria com o Ministério da Educação.

Entretanto, com o Golpe Militar de 1964, o plano não continuou. Em substituição ao Plano Nacional de Alfabetização, o governo militar criou, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) objetivando a alfabetização funcional e a promoção da educação continuada. O Mobral fornecia uma educação limitante, restringindo o processo educativo ao ler e ao escrever, sem contextualização dos signos (STRELHOW, 2010). Há, nesse movimento, a responsabilização do sujeito não alfabetizado pela sua situação, como fica evidente em um dos seus *slogans*: “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (STEPHANOU; BASTOS *apud* STRELHOW, 2010, p. 55).

A proposição do Mobral desconsidera o educando enquanto produtor de cultura, resumindo-o ao papel de pessoa sem conhecimento. Esta compreensão limitada não se restringia ao educando, mas também aos professores que eram recrutados para alfabetizar, não tendo muitos critérios ou exigências para seleção, reforçando a ideia de que, para alfabetizar, era necessário apenas ser alfabetizado.

No ano de 1985, com o fim da Ditadura Militar e a chegada da Nova República, o Mobral teve o seu fim com denúncias alegando o desvio de verbas, para o que fora instaurada uma Comissão Parlamentar de Investigação (CPI) e o fracasso da alfabetização, havendo inúmeras pessoas que desaprenderam a ler e a escrever.

Com a República Nova, com a nova Constituição Federal de 1988, se percebeu avanços para a Educação de Jovens e Adultos nos campos legais. Um dos exemplos é que na constituição de 1988 se assegura, através do art. 208 e seu inciso I, o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso na idade indicada. Posteriormente, em 2009, houve a revogação deste inciso para:

- I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). (BRASIL, 1988).

No artigo 214, a Constituição Federal determina o Plano Nacional de Educação. Este documento objetiva, entre outras coisas: “I – erradicação do analfabetismo, e II – universalização do atendimento escola” (STRELHOW, 2010, p. 55). Outro avanço é a aprovação da emenda constitucional Nº14/96, que estabelece para a União o investimento mínimo de 30% do *caput* do artigo 212 no combate ao analfabetismo e o desenvolvimento e manutenção do ensino fundamental. Entretanto, atualmente, temos a redução de 30% para 18% para a União e 25% para os Estados, Distrito Federal e Municípios:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Esta mudança implica na redução da participação da União, que possui mais recursos em comparação aos demais e aumento da participação dos Estados e Municípios.

A Constituição Federal de 1988 determina, através de seu artigo 205, que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Este artigo é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96.

A LDB 9394/96 busca fortalecer a função social da educação e da EJA na sociedade civil, aponta a preocupação com as especificidades, ressalta as contradições do mundo do trabalho e do estudo e compreende que jovens e adultos são sujeitos detentores do direito à educação (MACHADO, 2016). Um grande avanço pós LDB foi a aprovação da Resolução CNB/CEB Nº1, de 5 de julho de 2000, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação e Jovens e Adultos dentre outros documentos que vieram na afirmação da identidade e na organização da EJA nos sistemas de ensino.

O processo de avanço em relação à base legal da EJA, após a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9493/96, e a compreensão do importante papel que essa modalidade tem no âmbito da inclusão socioeconômica e cultural das pessoas, fez com que se materializasse políticas públicas educacionais nos sistemas de ensino. Neste caminho, foram elaboradas políticas públicas de alfabetização e de escolarização visando o acesso a quem não havia ainda estado na escola, e o retorno a quem havia abandonado.

Neste sentido, considerando o processo de construção histórica da EJA, destacamos, a partir da leitura em Machado (2016), algumas das políticas do governo Luiz Inácio Lula da Silva, porque no período do seu governo se desenvolveram programas de alfabetização, escolarização e se fortaleceu o financiamento da educação básica a partir de 2007 com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), implantado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, vigorando de 1997 a 2006, abrangendo, no entanto, apenas o ensino fundamental.

Os dois governos Lula (2003-2011) tiveram algumas contribuições no que se refere à EJA. Em entrevista à Galedés (2021), Miguel Arcanjo Caetano, representante do Fórum da EJA na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), destaca a implementação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), em 2003. Segundo Caetano, o PBA conseguiu atender uma heterogeneidade de regiões e públicos. Além desse, é mencionado outros programas: o Proeja FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, criada em 2005. Esse programa possui como público-alvo estudantes do ensino fundamental ou médio. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja Técnico), implantando em 2007, tendo como público-alvo educandos da EJA do Ensino Médio. Além desses Programas foram implementados programas de escolarização para atendimento de jovens e adultos do campo – Saberes da Terra (2005-2009) e Projovem Campo-Saberes da Terra (2009-2015), Projovem Urbano para estudantes dos centros urbanos. Na área da qualificação profissional localizamos o Pronatec Campo e Urbano com o apoio/parceria das escolas técnicas e Sistema S de ensino.

Machado (2020) analisa que, mesmo com o avanço na discussão do papel e da importância da EJA na redução da situação de vulnerabilidade social das pessoas, sem o

processo de escolarização completo; a situação dos estudantes da EJA, nos últimos anos, continua desafiador. Ela traz considerações em torno da situação de não conclusão do ensino médio:

[...] entre os jovens de 18 e 29 anos, 32,8% deles não concluíram e nem estão frequentando ensino médio. Esse número cresce exponencialmente juntamente com a faixa etária das pessoas chegando a mais da metade da população entre 40 e 49 anos, 54,4%, e a grande maioria daqueles acima de 60 anos, 80,6% (MACHADO, 2020, p. 443).

Esses dados expressam o desafio existente no contexto brasileiro para a garantia do direito à educação dos cidadãos. Para a autora, trazem desconforto ao enxergamos que uma das dez maiores economias do mundo possui mais da metade de sua população economicamente ativa sem a conclusão da educação básica.

Já no governo Bolsonaro (2018-2022), compreende-se que a EJA vivenciou momentos de incertezas. Durante a nomeação da equipe que compôs o Ministério da Educação, dia 2 de janeiro, houve a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que contemplava em suas políticas não só a modalidade da EJA, mas a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Especial e a Educação das Relações Étnico-raciais.

Com o fim da SECADI, criou-se a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, mas, em nenhuma delas, teve uma diretoria específica voltada à EJA.

Em 11 de abril de 2019, tivemos a assinatura das metas dos primeiros 100 dias do governo Bolsonaro, no documento há uma única menção à EJA: “o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos” (GELEDÉS, 2021). Entretanto, a última distribuição de livros realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático aos estudantes da EJA ocorreu em 2016, evidenciando a negligência exercida pelo governo aos estudantes da EJA. Em comunhão a essas decisões, tivemos a extinção, via decreto federal, da Comissão Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos (CNAEJA), no começo de abril de 2019. Esta Comissão reunia representantes da sociedade civil e dos movimentos sociais a fim de assessorar políticas e decisões acerca da EJA no Ministério da Educação (MEC). Portanto, compreendemos que a EJA, nesse período histórico, não teve espaço no governo Bolsonaro, sofrendo retrocesso no que tange a garantia de direitos dos educandos trabalhadores e não trabalhadores.

Esta contextualização histórica nos permite enxergar o nosso passado, enquanto nação, para os caminhos traçados para a Educação de Jovens e Adultos favorecendo o conhecimento

e a reflexão sobre a ausência e a construção de uma educação para todos no sentido da garantia do direito fundamental.

É a partir do conhecimento e da reflexão que Strelhow (2010, p. 57) coloca que os planos e projetos desenvolvidos na história brasileira para o combate ao analfabetismo foram desorganizados, confusos, precipitados, porque se criaram projetos e mais projetos, mas acabaram sendo substituídos por outros sem ter tempo para se surtir os efeitos, ou sem a preocupação com o público a quem se destinava. Salaria esse autor a necessidade do conhecimento sobre o processo histórico para redimensionar as políticas públicas de educação, principalmente as de EJA.

3 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A HISTÓRIA ORAL: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

É fundamental explicitarmos, após as leituras realizadas, a concepção de currículo e de currículo integrador. Compreendemos o currículo, de acordo com o conceito de Moreira e Candau (2007 *apud* FERNANDES; OLIVEIRA, 2021 p. 16), como:

[...] os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18 *apud* FERNANDES; OLIVEIRA, 2021 p. 16).

As discussões acerca do currículo contemplam os conhecimentos escolares, o contexto e as relações sociais, a contextualização dos conteúdos, os porquês de se estudar isto ou aquilo, e as transformações que buscamos realizar no contexto escolar e os seus sujeitos, as identidades reconhecidas e construídas (MOREIRA; CANDAU, 2007 *apud* FERNANDES; OLIVEIRA, 2021). O currículo não pode ser considerado algo neutro ou apolítico, ele é composto por ideias, princípios, expõe como os sujeitos são reconhecidos, e também exerce a função de formador de identidades particulares e sociais (MOREIRA; SILVA, 2007 *apud* FERNANDES; OLIVEIRA, 2021). Indo ao encontro dessas contribuições, faz-se necessário compreendermos como o atual currículo da EJA está configurado. Para Oliveira (2009 *apud* LÓDI; SANCEVERINO, 2021) as propostas curriculares voltadas para a EJA são formuladas da mesma maneira que aquelas direcionadas às crianças. Tal constatação explicita a descontextualização do currículo para a EJA de seus sujeitos desconsiderando as experiências dos educandos, seus interesses, suas expectativas, sonhos, medos, inseguranças e modos de estar no mundo.

Diante disto, apontamos outro desafio enfrentado pela Educação de Jovens e Adultos: a fragmentação do conhecimento. Este desafio está evidente quando observamos as propostas curriculares para a EJA, nas quais a organização do currículo é demasiadamente tecnicista e disciplinarista. Essa fragmentação dificulta a construção de diálogos em sala de aula, de partilha de experiências e saberes, de externalização de sonhos e medos (LÓDI; SANCEVERINO, 2021, p. 11). Em contrapartida, Santos (2016) defende que:

[...] o processo de ensino/aprendizado realizado na EJA deve acontecer de forma diferenciada do que é trabalhado nos ensinos regulares do ensino fundamental e médio, uma vez que os adultos possuem mais experiências do que as crianças e talvez mais dificuldades de aprendizagem, porém deve subsidiar a formação desses como ser individual, social e profissional (2016, *apud* NASCIMENTO; SILVA, 2022, p. 8-9).

Portanto, quando falamos em EJA é preciso haver uma educação contextualizada com a realidade do educando, com as suas especificidades, com os seus objetivos, com os seus sonhos e com uma finalidade política de reconhecimento dos seus direitos. Para essa formação de teor humanística é necessário o diálogo entre os educandos e educadores de modo que a construção do currículo e dos conteúdos trabalhados em sala de aula tenha a participação dos estudantes na perspectiva da educação emancipadora; desconstruindo a relação histórica entre educador-educando na perspectiva da educação bancária salientada por Freire:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2020, p. 82-83)

Nesta perspectiva da educação emancipadora, o currículo integrador se mostra um caminho. Para Farias e Furlanetti (2021) neste:

o planejamento não pode ser elaborado somente pelo educador/a seja em sua casa seja com seus pares, sem considerar as especificidades do contexto e do grupo de educandos. Pensamos no planejamento como uma combinação social, política, cultural, singular, territorial e econômica, na qual todos os sujeitos, educadores e educandos, devem contribuir, constituindo uma pedagogia também singular, que compreenda todas as faces, necessidades e expectativas do grupo (FARIAS; FURLANETTI, 2021, p. 2-3).

Desse modo, compreendemos que nele enxerga-se o educando enquanto um ser cognoscente, alinhado a uma visão de educação emancipatória que participa das tomadas de decisões na escola e fora dela, exercendo o seu papel de cidadão/cidadã. Vemos a horizontalidade das relações, contrapondo-se a hierarquização do ensino bancário onde é vetado o diálogo e imposto a obediência.

Os conteúdos curriculares, dentro de um currículo integrador, são conhecimentos socioculturais construídos historicamente e relacionam-se com a realidade dos sujeitos da escola. Portanto, são trabalhados de forma contextualizada tendo as especificidades dos lugares e comunidades como parte essencial. O currículo integrador é possível quando dialogamos com a comunidade escolar a fim de conhecê-la, pois, sem isto, os jovens, os adultos e os idosos acabam não se reconhecendo na escola e distanciam-se da construção do seu próprio saber (FARIAS; FURLANETTI, 2021).

Dentro de uma perspectiva de currículo integrador, os conteúdos não são dados, impostos, de uma forma rígida e tradicional, mas construídos coletivamente. O planejamento dele possibilita a organização da prática educativa de uma forma plural, democrática e humana e segue um caminho metodológico dividido em quatro pilares. São eles:

1- O diálogo, enquanto momentos de compartilhar experiências e de reconstrução do cotidiano das histórias que se entrelaçam na constituição de um grupo que tem sua cultura criada em suas histórias; 2- A interdisciplinaridade, porque compreendemos o conhecimento como construção histórica, portanto, cultural que nasce da necessidade humana de compreensão da realidade. 3- A problematização, como prática social que incentiva os educandos a levantar problemas e a não aceitar a análise da realidade com um só ponto de vista, levando-os a questionar determinados fatos, situações, fenômenos e ideias a partir de determinadas alternativas que levem à compreensão do problema em si, de suas implicações e de caminhos para a solução. 4- O tema gerador, o que desencadeará toda a metodologia e os conteúdos que serão desenvolvidos. Seguindo a metodologia freiriana, esses temas são fatos concretos que surgem da própria vivência humana e das relações com o mundo e a cultura (FARIAS; FURLANETTI, 2021, p. 4).

Essa concepção de currículo possibilita uma educação mais dinâmica e democrática. Garante a diversidade de opiniões, de posicionamentos e promove os relatos e registro das narrativas históricas dos educandos e de suas comunidades, valorizando-os e reconhecendo a partilha de experiências, pois é a partir delas que emergem o tema gerador - compreendido como ponto de partida para o processo educacional (FARIAS; FURLANETTI, 2021, p. 5-6).

Na perspectiva posta e ampliando a nossa compreensão de currículo, entendemos, a partir da leitura de Arroyo (2011), que ele é um espaço de disputa. Essa compreensão emerge, no Brasil, a partir da década de 80 e vem tomando força no âmbito educacional e nas discussões acerca dele. O autor destaca que essa disputa não ocorre apenas no campo teórico, mas também no prático onde educando e educadores exigem ser considerados como sujeitos com vivências sociais e saberes que devem estar presente no campo do currículo, superando o reducionismo conforme posto acima na escrita do processo de construção da EJA no Brasil. Então, não devemos entender educandos e educadores apenas como seguidores dos conhecimentos curriculares, mas precisamos dar-lhes voz e protagonismo (ARROYO, 2011).

Em continuidade, Arroyo (2011) destaca que, nos últimos anos, houve avanços nesse território de disputa. Os coletivos populares, através de pressão sob o Estado brasileiro, exigiram que suas histórias, narrativas e lutas também tenham espaço no currículo e, conseqüentemente, nas escolas. Esse avanço está atrelado à luta por um pertencimento social mais amplo e pela busca do reconhecimento de suas lutas e conquistas no campo histórico e social.

Nesta perspectiva de educação e de currículo, enxergamos na história oral uma ferramenta para o processo de emancipação dos educandos. Para isso, faz-se necessário a discussão acerca dela para a melhor compreensão. Para Thompson (1992), a história oral é:

[...] um método de investigação do passado que tem como natureza a criação, a cooperação, o diálogo e o debate. O trabalho de campo em história oral propicia o ingresso na vida de outras pessoas e com isso cria uma experiência humanizada profunda e comovente. Ela estimula o trabalho coletivo, fomenta e estreita as relações entre as pessoas de uma comunidade, fazendo com que olhem para dentro e percebam que a comunidade carrega uma história multifacetada de trabalho, vida familiar e de relações sociais (THOMPSON, 1992, p. 217).

Na mesma linha que Thompson, Santhiago e Magalhães (2015) defendem que a história oral tem uma dupla dimensão. Em sua primeira, é essencialmente um método de pesquisa que, através de entrevistas – podendo variar os seus tipos de acordo com os objetivos de cada trabalho -, registra as memórias narradas dos indivíduos conforme cada temática escolhida. Em sua segunda dimensão, o resultado desse método, registrado e sistematizado, é utilizado como fonte de informação.

Em comunhão com eles, Sônia (2006) categoriza a história oral em três gêneros distintos: a tradição oral, a história de vida e a história temática. O primeiro deles pode ser compreendido como um testemunho compartilhado verbalmente de uma geração para outra, estando presente em sociedades onde a fala não é apenas reconhecida como um meio de comunicação do dia a dia, mas também como uma forma de preservação das sabedorias ancestrais e valorização dos mais velhos.

O segundo gênero, a história de vida, pode ser compreendido como um relato autobiográfico, mas sem a presença da escrita – que caracteriza a autobiografia – que tem como objetivo a reconstituição do passado realizada pelo próprio sujeito sobre ele mesmo.

Por fim, a história oral temática, é realizada através de entrevista com um grupo de pessoas sobre um tema específico. Ao contrário da história de vida, ela não almeja, necessariamente, a totalidade da existência do sujeito - embora as suas vivências e visões sejam valorizadas -, mas os depoimentos sobre aquela temática. Com ela, é possível a escuta de

diversos relatos e possibilita a comparação entre eles, explicitando possíveis convergências ou divergências da memória coletiva (SÔNIA, 2006).

É importante evidenciar que a utilização da história oral não se limita ao campo acadêmico, mas expande-se para os diferentes contextos educacionais e comunitários. Um desses espaços é a própria escola, indo da pré-escola até a universidade:

Um projeto de História Oral pode ser desenvolvido em diferentes contextos, como iniciativa individual ou trabalho coletivo: em pré-escolas, nos primeiro e segundo graus, nas universidades, na educação de adultos, por centros comunitários, por museus convencionais, museus itinerantes ou por museus de rua e por outras instituições (SÔNIA, 2006, p. 22).

Em comunhão, Santhiago e Magalhães (2015) argumentam que a história oral pode ser utilizada em sala de aula por “educadores preocupados em fazer com que a história da comunidade, sua memória, suas lembranças, estejam conectadas de forma mais ampla ao cotidiano da escola e às atividades escolares” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, s/p).

Esses autores complementam afirmando que em todos os contextos locais pode-se utilizar a história oral – não importando as variantes econômica, cronológica e geográfica dos bairros ou cidades, pois todos têm o direito de ter suas histórias valorizadas e preservadas e a escola é o lugar para democratizar a construção da narrativa histórica.

Ainda para eles, a história oral: “[...] insere alunos, professores, livros e narradores em uma mesma conversa cultural. Ela é interativa e inerentemente disciplinar, resistindo à compartimentalização do conhecimento e fomentando, mais uma vez, os diálogos entre diferentes campos do saber (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p. ir.).

Para Thompson (2002), há um processo de ocultação das vozes dos sujeitos que estão à margem do poder. Esse processo tem como alvo os diferentes segmentos das camadas populares, sendo eles: os trabalhadores brasileiros, os povos indígenas e quilombolas, as comunidades campesinas, aqueles que não têm acesso à moradia, as mulheres e pessoas negras. Esses sujeitos são, em grande medida, público-alvo da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, como exposto por Arroyo (2017).

Neste sentido, Thompson (2002) indica a utilização da história oral como uma forma de acessar as experiências e contribuições desses sujeitos, encontrados a margem do poder.

Alinhada com Thompson, Sônia (2006) aponta que a história oral também possibilita a construção de uma memória coletiva sobre a história através da somatória das memórias individuais dos sujeitos. Ressaltando também que é importante lembrar que o ponto de vista

do depoente expressa um ponto de vista do presente sobre o passado, sendo necessária a discussão das contribuições.

Conclui-se, portanto, o papel da história oral como uma ferramenta para acessar as histórias daqueles que foram/são, historicamente e intencionalmente, deixados à margem do currículo da escola. Ela possibilita dar voz aos estudantes da EJA onde as suas vivências, visões de mundo e saberes são ouvidos, respeitados e valorizados pela escola, pois todos têm esse direito e cabe à escola ser um espaço democrático. Neste sentido, enxergamos, na história oral, um alinhamento com o conceito de currículo integrador, pois há, em consonância, a valorização do diálogo, da partilha de experiências e da valorização dos sujeitos e de suas histórias.

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO E RESULTADOS DA PESQUISA

Tomando como ponto de partida nosso questionamento principal: Qual é o espaço da história oral em uma escola municipal de Tacaimbó-PE? lançamos mão de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2001, p. 22): “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável das equações, médias e estatísticas”. Ou seja, a pesquisa qualitativa contribui para aprofundar as temáticas como a da história oral no currículo da EJA, objeto de nosso estudo, e possibilitar reflexões e aproximações com a realidade pesquisada.

Quanto ao objetivo do nosso estudo, definimos a pesquisa como exploratória, pois “Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27). Ou seja, através dela buscamos contribuir com as pesquisas nessa área trazendo algumas reflexões e procurando incentivar o desenvolvimento de estudos mais aprofundados haja vista a história oral na EJA, como uma ferramenta na relação ensino e aprendizagem na possibilidade de uma educação emancipadora, conforme apontaremos no tópico dos resultados da pesquisa, ainda é uma temática não aprofundada nas pesquisas acadêmicas.

Como técnica de coleta de dado, ao atendimento da finalidade deste trabalho, fizemos uso da Pesquisa Bibliográfica, como fonte secundária, no site da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), objetivando a construção do referencial teórico e a análise dos resultados da pesquisa, conforme Estudo da Arte desenvolvido na Introdução.

Como fonte primária de produção de dados, foi desenvolvida a Pesquisa Documental e a Pesquisa de Campo. A Pesquisa Documental teve por finalidade desenvolver uma breve análise de itens/indicadores que constam na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental que trazem a história oral em seu conteúdo de forma clara ou subentendida.

Em relação à pesquisa de campo, fizemos uso do questionário, elaborado no aplicativo da plataforma de formulários online do Google, o *docs.google*, enviado aos e-mails de três educadoras que trabalham em turmas de EJA do ensino fundamental da Escola Municipal Raimundo Nonato de Queiroz; entretanto, apenas duas delas responderam.

O uso do questionário direcionado aos professores que lecionam nas três turmas da EJA, compreende o que Severino (2007) define como:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas (SEVERINO, 2007, p. 125).

A escolha do formato *docs.google* e justificou considerando o tempo das educadoras para as respostas, ou seja, no momento que achar apropriado, já que possuem uma rotina exaustiva e, além disso, as respostas são escritas, facilitando a análise e comparação das mesmas. As perguntas foram divididas em dois eixos: o primeiro é focado na identificação dos professores, com perguntas pessoais e profissionais, com o objetivo de traçar os seus perfis; o segundo é direcionado a história oral, com a finalidade de entender quais concepções têm sobre ela, se já tiveram uma formação sobre essa temática, ou se já trabalham ou trabalharam com ela em sala de aula.

Todo esse processo foi pensado com base nos objetivos específicos traçados, ou seja: 1. Investigar a presença da história oral na BNCC e no Currículo de Pernambuco para EJA; 2. identificar como a história oral está sendo desenvolvida na EJA no município de Tacaimbó-PE e 3. compreender qual a visão dos educadores da EJA de Tacaimbó sobre a história oral. Assim sendo, buscamos conteúdos que nos permitissem contextualizar a temática e que também pudesse contribuir para a análise e discussão das informações.

Antes de iniciarmos a análise dos resultados da Pesquisa Documental e de Campo, apresentamos nos itens trazer um pouco da história, composição, contexto socioeconômico e educacional do município de Tacaimbó, conhecido como a ‘Terra do Maxixe’.

4.1 TACAIMBÓ: “A TERRA DO MAXIXE”

A presente pesquisa foi realizada no município de Tacaimbó, localizado no Agreste Central de Pernambuco. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), a cidade de Tacaimbó conta com uma população estimada de 13 mil habitantes (IBGE, 2021). A cidade faz fronteira com as cidades de São Caetano, Cachoeirinha, Brejo da Madre de Deus e Belo Jardim.

Como situado, o atendimento dos estudantes da EJA ocorre entre essas duas escolas. São 280 alunos matriculados na EJA, segundo o Censo de 2022. Desses, 210 estão na rede estadual urbana: 107 no ensino fundamental e 103 no ensino médio. E 70 estão na rede municipal urbana, não tendo a oferta de EJA nos espaços rurais. Na esfera municipal, foco de nossa pesquisa, a EJA se estabelece em apenas uma escola, no período noturno, e está dividida em três turmas nas quais ocorrem a fase I e II, numa turma multisseriada, e a fase III e VI.

A Escola Municipal Raimundo Nonato de Queiroz, conhecida como ‘A Estação’, é *locus* de nossa pesquisa. Ela encontra-se próxima ao centro da cidade, identificada através da Igreja Matriz. Ela contempla as fases do ensino Fundamental – Anos Iniciais -, no período diurno, e, no período noturno, atende as três turmas da EJA.

Figura 2 – Escola Municipal Raimundo Nonato de Queiroz.



Fonte: de autoria própria, 2023.

Ela recebe o apelido de “estação” porque o prédio da escola, outrora, era uma estação de trem feita, em 1926, para ligar as cidades de Caruaru, São Caetano, Tacaimbó e Belo Jardim (BELTRÃO, 2012, p. 287-288). Ao longo do tempo, por falta de prédios públicos no município, adaptou-se a estação de trem para a finalidade educacional.

Figura 3 – antiga estação de trem de Tacaimbó.



Fonte: Estações ferroviárias do Brasil, 2022.

Em relação à estrutura da escola, a instituição conta com seis salas de aula, uma sala de recepção, uma cozinha, onde é feita e distribuída a merenda escolar, e um almoxarifado.

Também há três banheiros: dois deles são para os alunos, distinguindo-os entre os gêneros masculino e feminino e o terceiro é direcionado aos estudantes com deficiência e aos funcionários da escola. Não há biblioteca ou sala de informática na escola. Durante a parte da noite, as aulas da EJA são realizadas em três salas – I e II módulo em uma sala multisseriada; III módulo e IV módulo.

4.3 A PRESENÇA DA HISTÓRIA ORAL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta sessão iremos apresentar algumas informações em atendimento ao objetivo 1. Investigar a presença da história oral na BNCC e no Currículo de Pernambuco para EJA. Para essa finalidade, buscamos em documentos norteadores da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos, alguma menção à história oral enquanto metodologia, estratégia de ensino, visando analisar como se apresenta e em que contexto é citado.

A partir dessa busca, pudemos perceber a presença da história oral nos documentos mencionados: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos. Por essa razão, trazemos a seguir os principais pontos destacados em cada um deles.

A BNCC é um documento de cunho normativo que conta, em sua elaboração, com a contribuição de diversos educadores brasileiros e a reflexão sobre debates ocorridos com a sociedade. Em suas páginas, apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser adquiridas pelos estudantes ao longo de todo o ensino básico, apresentando como objetivo principal a promoção de uma educação justa, inclusiva e de qualidade. O documento segue as orientações do Plano Nacional de Educação (PNE) e orienta ser uma política que deve ser seguido pelo sistema de ensino como referência na formulação de currículos escolares em todo o país (BRASIL, 2018).

Já de início, ao apresentar as competências gerais da educação básica informa ser o documento guia para as três etapas da educação: infantil, fundamental e médio. A BNCC menciona a valorização e utilização de conhecimentos elaborados para o desenvolvimento de crianças e jovens na compreensão e reflexão de suas realidades. Neste processo, consideramos que a história oral, embora não seja citada de forma clara, é possibilidade no desenvolvimento dessa competência, como meio de produzir conhecimento e promover o desenvolvimento social.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...]

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9)

O documento afirma, ainda nessa perspectiva, a necessidade de os currículos priorizarem propostas pedagógicas voltadas a atender as demandas dos alunos e que valorizem seus interesses, sua identidade linguística, étnica e cultural.

De forma mais direta, as fontes históricas orais são mencionadas já na etapa da educação infantil. Nesse caso, destaca-se a importância da fala e da comunicação oral para a aprendizagem das crianças à medida que se entende que o processo de falar e de ouvir as narrativas delas é o que as tornam ativas na construção do conhecimento e as constituem como singulares e pertencentes a um grupo social. Um exemplo explícito disto é visto no seguinte objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: “(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade” (BRASIL, 2018, p. 51).

No ensino fundamental, o texto continua abordando o estímulo a fala e a valorização das experiências do estudante como aspecto positivo para o ensino. Dado que se considera o indivíduo, nessa etapa da escolarização, como pertencente a um grupo social que possui interação, cultura e memórias próprias e coletivas, toda essa bagagem pode ser útil para o estímulo de habilidades do pensamento crítico, de argumentação e da capacidade de compreensão social e da natureza. Observa-se que essa perspectiva de valorização está presente em praticamente todo o texto da BNCC e a cada período de transição de uma etapa para a outra essa ideia é reforçada.

Conseguimos identificar a presença das fontes históricas orais na proposta de habilidades de algumas das disciplinas do Ensino Fundamental, nas disciplinas de língua portuguesa, educação física, geografia, no ensino religioso e, principalmente, na área de história. Desta última, por exemplo, podemos destacar:

(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 409); e

(EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes (BRASIL, 2018, p. 409).

No ensino de história é ressaltado a importância de professores e estudantes assumirem no contexto da sala de aula a postura de historiadores, pois sendo o nosso país tão diverso o “fazer história” está no processo de se conhecer e conhecer o outro.

A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrativas sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais (BRASIL, 2018, p. 397).

Neste contexto, compreende-se que a história oral pode ser material valioso dentro da sala de aula, pois é um ambiente repleto de pessoas distintas, com vivências e histórias diferentes que não podem ser desconsideradas no processo de ensino.

Apesar do material não abordar o tema de forma tão explícita, percebemos que há na valorização das individualidades o estímulo pelo trabalho com metodologias que priorizem o respeito e o espaço às expressões da diferença seja ela oral ou não. O papel dos professores, nesta conjuntura, está em criar meios e propor atividades que estimulem a participação do estudante tornando possível esse cenário de aprendizagem.

Quanto ao Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos, este foi publicado em 2021, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE), em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PE), com a participação de diversas colaborações de profissionais da educação de Pernambuco e de debates sobre a concepção e as especificidades dos estudantes, como seres plurais, de saberes e experiências, conforme expõe na Apresentação do documento.

Resultante de um processo reflexivo de construção coletiva, o qual contou com mais de 1.100 contribuições de profissionais da educação, este Currículo deve orientar o trabalho pedagógico nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) em todo o Estado a partir de 2021. O documento se respalda na concepção de que assegurar a jovens, adultos e idosos o direito a uma educação básica voltada para a emancipação e a cidadania significa bem mais do que garantir a esses sujeitos o acesso à escola. Indica que, por meio da promoção da qualidade e da equidade, o atendimento educacional precisa respeitar as necessidades e concretizar o direito de aprender dos(as) estudantes, com vistas à superação da exclusão e à construção da justiça social (PE, 2021, p. 12).

Observa-se que traz a perspectiva da EJA no estado de Pernambuco contemplar um trabalho vinculado as demandas, potencialidades, necessidades dos sujeitos, estudantes da EJA, que procuram a rede estadual de ensino nos seus retornos ao processo de escolarização. Nesse processo salienta a valorização dos saberes por esses construídos na relação do fazer pedagógico na sala de aula bem como o direito à educação aos estudantes negados em um determinado tempo de suas vidas. Na análise, observa-se que esse documento segue os mesmos preceitos da BNCC; contudo, o foco está no atendimento aos jovens, adultos e idosos.

Assim como a BNCC, o currículo já apresenta no início menção à história oral, não de forma tão direta, mas ao trazer a importância, nessa modalidade de ensino, de se respeitar e utilizar as histórias, trajetórias e vivências dos jovens, adultos e/ou idosos como forma de propiciar e facilitar a aprendizagem deles.

Mais à frente, conseguimos identificar como essa metodologia é apresentada ao serem destrinchadas algumas das competências gerais e habilidades das mais diferentes disciplinas. Alguns exemplos que destacamos são as seguintes:

(EFEJAAFLI06PE) Elaborar pequenas entrevistas para conhecer as histórias de vida dos colegas, considerando as características do gênero textual em questão, dentre elas a linguagem não verbal. (PE, 2021, p. 169, grifo do autor).

(EFEJAAIHI01PE) Compreender aspectos da temporalidade a partir das fases da vida e suas mudanças por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade, observando como cada sujeito narra tais histórias de forma variada, conforme o tempo vivido. (PE, 2021, p. 336, grifo do autor).

(EFEJAAIHI13PE) Localizar, interpretar e compreender informações históricas em fontes escritas, imagéticas, materiais, orais, tabelas, gráficos, linha do tempo, mapas históricos, entre outros para narrar histórias individuais, familiares, de grupos, comunidades ou uma dada sociedade em tempos e espaços diversos. (PE, 2021, p. 338, grifo do autor).

EFEJAAIHI32PE) Compreender diferentes temporalidades, cronologias e linhas do tempo incluindo e relacionando desde acontecimentos da história pessoal, local com acontecimentos da história regional, nacional e mundial. (PE, 2021, p. 342, grifo do autor).

Estes são apenas alguns exemplos mais explícitos de como a história oral aparece no currículo de Pernambuco. Assim como na BNCC não é feita uma menção tão direta às fontes históricas orais como sendo uma estratégia didática de ensino, mas podemos subentendê-la a partir da valorização das vivências individuais e coletivas trazidas nesses documentos. Além disso, no Currículo de Pernambuco do Ensino Fundamental para a Educação de Jovens e Adultos há mais habilidades que remetem à história oral do que na BNCC, o que pode ser justificável pelo fato de que o Currículo é específico para atender ao público da EJA.

4.4 A HISTÓRIA ORAL NA EJA DO MUNICÍPIO DE TACAIMBÓ: FERRAMENTA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Como mencionado anteriormente, a EJA – anos finais, do município de Tacaimbó conta com três professoras, entretanto apenas duas delas responderam o nosso questionário. Para preservar a identidade delas, resolvemos utilizar os nomes: Docente 1 (D1) e Docente 2 (D2). O critério pela escolha do número foi designado pela ordem cronológica que responderam o nosso questionário.

Inicialmente, elencamos questões acerca dos dados profissionais das participantes para compreendermos os seus perfis. Ambas possuem como formação inicial o magistério e têm 30 anos ou mais. A Docente 1 atua na EJA há mais de 9 anos, enquanto a Docente 2 atua há 7 anos. Evidenciando, assim, uma vasta experiência profissional neste campo de atuação docente.

Em relação às disciplinas e turmas, a professora D1 atua na turma multisseriada (módulo I e II) com as disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes. Já D2 atua nas fases III e IV com as disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências e Artes.

Para o desenvolvimento deste tópico, buscando responder aos nossos objetivos, dividimos em dois subtópicos: a visão dos educadores da EJA de Tacaimbó sobre a história oral e a história oral desenvolvida na EJA de Tacaimbó.

4.4.1 A Visão das Educadoras da EJA de Tacaimbó sobre História Oral

Neste tópico, buscamos responder o nosso objetivo específico: compreender qual a visão dos educadores da EJA de Tacaimbó sobre a história oral. O Questionário abrangeu 7 questões entre múltipla escolha e aberta. A primeira questão foi: você sabe o que é história oral? Com as alternativas de resposta: () sim, () não, () não lembro. A resposta da Docente 1 foi que “sim”, que sabia; enquanto a Docente 2 escolheu a opção “não lembro”.

Posteriormente, numa questão aberta: “como você compreende história oral?”, a Docente 2 a compreende como “[...] é a história contada oralmente” (DOCENTE 2, 2023) enquanto a Docente 1 concebe como “[...] as maneiras que utilizamos para coletar as informações sobre as vivências das pessoas” (DOCENTE 1, 2023). Portanto, enxerga-se a história oral enquanto uma ferramenta para externar e compreender as histórias das vidas dos sujeitos. As compreensões trazidas pelas educadoras estão alinhadas com o que indicam a

BNCC e o Currículo de EJA Ensino fundamental de Pernambuco para o desenvolvimento de competências e com a visão de Santhiago e Magalhães (2015):

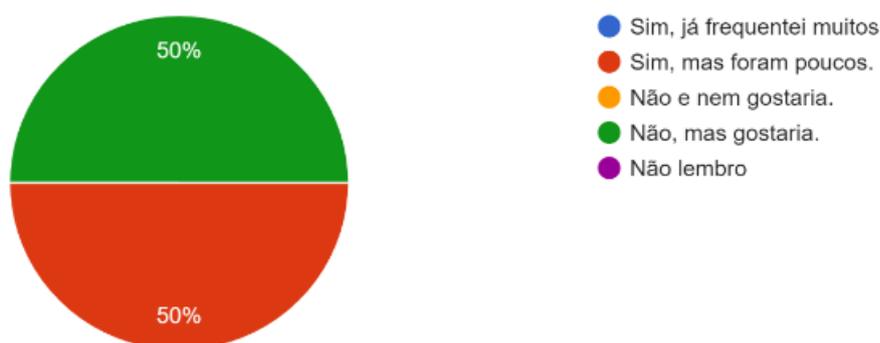
[...] a história oral é uma atividade na qual entrevistado e entrevistador tomam parte - cada um com suas visões, seus interesses, seus repertórios -, com a missão comum de, através desse diálogo, construir histórias. Ela é a ocasião na qual uma pessoa (o narrador) compartilha - voluntária, consciente, deliberada e generosamente - com outra (o pesquisador) relatos sobre o que viveu e viu. Ela é o momento em que memórias, antes adquiridas e conservadas, são, finalmente, evocadas através de um trabalho de memória (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p. ir.)

No que tange a conceituação da história oral para a utilização em sala de aula, indagamos se já frequentaram cursos/formações sobre a história oral e chegamos a este resultado:

Gráfico 1 – Pergunta do questionário

Você já frequentou cursos/formações sobre a História Oral?

2 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Diante dessas respostas, compreendemos que formações e/ou cursos sobre a história oral foram poucos ou sequer foram ofertados para os professores da EJA de Tacaimbó, evidenciando, assim, a necessidade deles, já que são demandados pelos educadores. Entretanto, as respostas dadas não fogem ao resultado apontado pelo levantamento das publicações, conforme Estudo da Arte apresentado na Introdução deste trabalho, sobre a temática da história oral na EJA. Vimos a ausência ou as poucas publicações, só foram 3 trabalhos acadêmicos que se referem sobre a história oral como ferramenta pedagógica no trabalho em turmas da EJA. Assim, enfatizamos a necessidade de se pesquisar e incluir nos processos de formação inicial e continuada essa possibilidade de prática no reconhecimento das histórias e experiências de vida conforme Thompson (2002) nos ensina.

4.4.2 A História Oral Desenvolvida na EJA de Tacaimbó

Neste trabalhamos no atendimento ao objetivo específico 3. Identificar como a história oral está sendo desenvolvida na EJA no município de Tacaimbó-PE. Para isso, as nossas participantes responderam a quatro questões, uma questão de múltipla escolha e 3 questões abertas. A primeira questão de múltipla escolha diz respeito ao uso da história oral: “Você já utilizou a ferramenta História Oral em sala de aula?”. A educadora D1 disse que “sim, com certa frequência”. Já a D2 disse “sim, com baixa frequência”. Compreendemos que a história oral em algum momento do fazer pedagógico na docência das professoras a história oral fez parte de suas práticas docentes.

A partir dessas respostas, elencamos mais três questões para que tivéssemos um melhor detalhamento sobre a utilização. Perguntamos: “se sim, quais os pontos positivos?”. A questão era subjetiva e obtivemos duas respostas. A D1 disse-nos que a utilização da história oral, em sala de aula, proporcionou “o resgate da fala de quem está contando a história, seja professor ou aluno” (Docente 1, 2023). Essa contribuição está alinhada as de Thompson (2002) quando afirma que a história oral possibilita dar o poder a quem está a margem do poder da fala, ou seja, possibilita nos fazer ouvir e apresentarmos nossas experiências, salientando este autor que essas “[...] vozes estão ocultas porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas nos arquivos” (THOMPSON, 2002, p. 16-17).

A Docente 2 afirmou que para ela, a história oral, traz “mais confiança e aprendizagem entre o professor e os alunos” (DOCENTE 2, 2023). Esta resposta nos conduz as contribuições de Santhiago e Magalhães (2015) quando fala do uso da história oral em sala de aula porque possibilita a inserção de alunos, professores, livros e narradores em uma mesma conversa cultural. O fazer pedagógico do uso da história oral, segundo os autores, favorece a interatividade e a horizontalidade na relação educadores e educandos, favorece o diálogo e a partilha de saberes entre diferentes campos de saber e entre pessoas, procurando desconstruir algo que é comum, advindo da educação bancária, a fragmentação do conhecimento e o saber como potencialidade do professor(a).

Para além dos pontos positivos, questionamos quais os desafios encontrados no uso da história oral em sala de aula. A Docente 1 afirmou ser “muitos” (DOCENTE 1, 2023), entretanto não especificou ou exemplificou. Já a Docente 2 nos disse que os desafios encontrados são a leitura e escrita dos educandos. Entretanto, salientamos que a história oral vem na possibilidade de impulsionar a oralidade na construção de saberes. A leitura e a escrita muitas das vezes por não estarem totalmente desenvolvidas por estudantes da EJA torna-se um

obstáculo para acolher saberes, experiências e produzir conhecimentos outros. Nesse caminho, a história oral pode ser uma estratégia na discussão e elaboração de conteúdos, como os da vida e experiência dos estudantes, suas realidades, que não estão nos livros didáticos e nos currículos escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa surgiu a partir de nossa curiosidade acerca do espaço da história oral em turmas da EJA do município de Tacaimbó, suscitado a partir das leituras sobre como tornar os saberes e as experiências dos estudantes da EJA parte do currículo da EJA e do saber escolar. A partir dessa percepção teórico-prática, procuramos trilhar um percurso metodológico nesta monografia objetivando o aprofundamento sobre o objeto de estudo: história oral na Educação de Jovens e Adultos.

Neste contexto, nasce nossa questão problema: qual o espaço da história oral no currículo da EJA em uma escola municipal de Tacaimbó-PE? Esta fortalece o objetivo geral: compreender o espaço da história oral em uma escola municipal de Tacaimbó; guiando os objetivos específicos: Investigar a presença da história oral na BNCC e no Currículo de Pernambuco para EJA; identificar como a história oral está sendo desenvolvida na EJA no município de Tacaimbó-PE e compreender qual a visão dos educadores da EJA de Tacaimbó sobre a história oral.

A discussão teórica, trazida no desenvolvimento, girou em torno da contextualização histórica da EJA a fim de evidenciar o seu papel histórico de garantidor de um direito muitas vezes negado à classe trabalhadora; o currículo da EJA e o da história oral como possibilidades de uma educação emancipadora.

Não foi fácil o aprofundamento da temática em decorrência da escassez de trabalhos que tratam da história oral como ferramenta didático-metodológica em turmas da EJA. Como situado na Introdução, visualizamos produções acadêmicas que tratam a história oral no campo das Ciências Humanas como fonte oral, ou seja, como técnica de levantamento de dados e ferramenta de pesquisa histórica. Mas esse não era o foco desta monografia.

Além da dificuldade na pesquisa bibliográfica, houve dificuldade quanto a ter respostas mais abrangentes por parte das docentes quanto ao uso da história oral como ferramenta didático-metodológica para o desenvolvimento de conteúdos escolares. A esse processo creditamos a ausência da história oral nos documentos oficiais, nos processos de formação e nas discussões que ocorrem sobre currículo escolar dentre outros temas. Há a citação principalmente no componente curricular de História como fonte oral, ou seja, como levantamento de informações históricas da realidade, de fatos históricos para os quais não foi produzido material pelo distanciamento temporal ou ambiental, por exemplo.

Mas, mesmo diante de tais dificuldades, inclusive o do tempo para a pesquisa, escrita e organização deste trabalho que se dar também na relação com as atividades outras da

universidade, com o trabalho (necessidade de sobrevivência) e outras, procuramos produzir conhecimento sobre o objeto de estudo aqui desenvolvido. Nesta reflexão das dificuldades, passamos a pautar nossos principais achados:

1. No levantamento dos documentos oficiais, evidenciou-se a presença de habilidades e recomendações alinhadas à função da história oral, embora não de forma tão clara em relação a sua função como ferramenta didático-metodológica.
2. Nos documentos oficiais e nos artigos sobre a história oral, há a perspectiva da importância do uso da história oral como possibilitadora do reconhecimento das experiências e do saber dos estudantes, principalmente no documento da Secretaria de Educação de Pernambuco que se direciona de forma específica a EJA.
3. Há a explicitação no aprofundamento teórico e no documento da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco sobre o papel da EJA e dos profissionais que atuam na EJA, ou que fazem parte dela, de não caber a reprodução de uma educação alienante, que veta o diálogo. Apresentam a necessária discussão da utilização de metodologias de ensino que possibilitem as relações entre os sujeitos de forma horizontalizada e democrática.
4. A identificação, mesmo com resposta não muito abrangentes, de que as professoras da EJA- anos finais, de Tacaimbó, participantes de nossa pesquisa, concebem a história oral como uma ferramenta que possibilita a externalização de experiências dos sujeitos.

Observamos que esses achados estão alinhados às contribuições dos autores trabalhados ao longo desta pesquisa evidenciando, para além do que foi posto, a história oral como fomentadora da fala de sujeitos historicamente marginalizados, sem poder de fala.

Ainda acrescentamos que acerca da utilização da história oral na EJA de Tacaimbó, nos foi apresentada, a partir das respostas do questionário, que ela é utilizada com alguma frequência em sala de aula. As docentes destacam que, entre os pontos positivos, estão o resgate da fala das pessoas presentes na sala de aula e o estreitamento das relações educador-educando. Tais contribuições seguem alinhadas com o nosso referencial teórico, como explicitado no tópico anterior. Dentre os pontos negativos, falou-se sobre a escrita e leitura dos educandos da EJA, problemática ainda presente que necessita de outras ações do poder público para reduzir as dificuldades de trabalho dos docentes, mas principalmente garantir plenamente o direito dos estudantes da EJA a aprendizagem. Este direcionamento faz com que não apenas acessem a

escola para formar números para dados educacionais, mas para permanecerem e saírem da escola com o processo de aprendizagem de qualidade.

Diante dessas análises, consideramos que a história oral está presente na Escola Municipal Raimundo Nonato de Queiroz, A Estação, em suas turmas da EJA, embora não de forma planejada pelo coletivo, mas por ações individuais das docentes que fazem uso da história oral mesmo sem o conhecimento pleno e a formação necessária para essa finalidade.

Ressaltamos que, em nosso estudo, acreditamos que esta monografia é um ponto de partida para acadêmicos e professores enxergarem a história oral como um objeto de estudo para as suas produções acadêmicas e/ou profissionais. Neste sentido, visamos o fomento ao debate e a produção científica dessa importante ferramenta, especialmente para a EJA para que se possa, coletivamente, transformar a educação num espaço aberto ao diálogo e as histórias dos estudantes da EJA como conteúdo escolar.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011.
- BELTRÃO, Valdir. **TACAIMBÓ: desde o Caminho das Boiadas**. CEPE, 2012.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2022.
- DA COSTA, Fábio Alves. **História e memória das escolas rurais: a Educação de Jovens e Adultos no município de Santana do Araguaia/PA**. Goiânia/GO: PUC - Goiás, 2021.
- FARIAS, Alessandra Fonseca; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. A Construção De Um Currículo Integrador para A EJA. **Anais do Seminário Formação Docente: intersecção entre universidade e escola**, v. 4, n. 4, p. 1-10, 2021.
- FERNANDES, Josélia Moreira; OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. **A Educação de Jovens e Adultos e um Currículo Emancipador**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Trabalho de Conclusão de Curso-Artigo Científico. Do Curso De Pós-Graduação Lato Sensu Em Formação de Professores e Práticas Educativas, 2021. Disponível em:
https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2249/1/mon_especializa%c3%a7%c3%a3o_joselia.pdf.
- FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. GADOTTI, M.; ROMÃO, J. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREITAS, Sônia. **História oral: possibilidades e procedimentos**. 2. ed. – São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- GELEDES INSTITUTO DA MULHER NEGRA. (2021). **A EJA não tem lugar no MEC atualmente, afirma Sonia Couto**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec-atualmente-afirma-sonia-couto/>.
- LÓDI, Emeline Dias; SANCEVERINO, Adriana Regina. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJA): contribuições da pedagogia freireana para a construção de um currículo que se pretende emancipador. **Debates em Educação**, v. 13, p. 228-246, 2021.
- MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos: após vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 56-70, jan./mar. 2020.

NASCIMENTO, Karla Jakceline da Silva. **Currículo e práticas pedagógicas na EJA: reflexões e diálogos na formação continuada de professores**. 2022.

OLIVEIRA, Inês. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Curitiba: UFPR, 2007.

PERNAMBUCO, Secretária de Desenvolvimento Agrário; 2020, disponível em: <http://www.ipa.br/novo/noticia?n=2353#:~:text=Considerado%20como%20maior%20produto%20de,%20do%20Instituto%20Agron%C3%B4mico%20de%20Pernambuco>. Acessado em: 08/03/2023.

PERNAMBUCO, Sistema de Informações e Gestão da Assistência Social de Pernambuco (SIGAS); 2018; <https://www.sigas.pe.gov.br/pagina/curso-04--participao-por-regiao-agreste>. Acessado em: 08/03/2023.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação de Pernambuco, 2021.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria. **História Oral na sala de Aula**. São Paulo: Autêntica Editora, 2015. Edição do Kindle.

SÉRGIO, Maria Cândida. A organização do tempo curricular na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista e-Curriculum**, PUCSP – SP, Volume 3, número 2, junho de 2008.

STRELHOW, Thyeles. Breve História sobre A Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Campinas: **revista HISTEDBR**, 2010.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. **História oral**, v. 5, 2002. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/47>