

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

Leonardo Sousa Lopes

**OS SENTIDOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES
DA EJA EM UMA ESCOLA NA PERIFERIA DE BELO
HORIZONTE/MG**

Belo Horizonte

2022

LEONARDO SOUSA LOPES

**OS SENTIDOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES DA EJA EM
UMA ESCOLA NA PERIFERIA DE BELO HORIZONTE/MG.**

Dissertação apresentada à banca como pré-requisito ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu PROMESTRE - Mestrado Profissional em Educação e Docência, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos.

Orientador: Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva.

Belo Horizonte

2022

L864s
T

Lopes, Leonardo Sousa, 1984-

Os sentidos da disciplina de História para estudantes da EJA em uma escola na periferia de Belo Horizonte--MG [manuscrito] / Leonardo Sousa Lopes. - Belo Horizonte, 2022.

124 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Walesson Gomes da Silva.

Bibliografia: f. 104-114.

Anexos: f. 115-118.

Apêndices: f. 119-124.

1. Educação -- Teses. 2. História -- Estudo e ensino (Educação de adultos) -- Teses. 3. História -- Estudo e ensino -- Aspectos sociais -- Teses. 4. Educação de adultos -- Belo Horizonte (MG) -- Teses.

I. Título. II. Silva, Walesson Gomes da, 1975-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 907



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP




FOLHA DE APROVAÇÃO

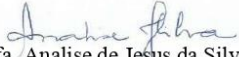
**OS SENTIDOS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES
DA EJA EM UMA ESCOLA NA PERIFERIA DE BELO
HORIZONTE/MG.**


LEONARDO SOUSA LOPES

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 10 de dezembro de 2021, pela Banca constituída pelos membro


Prof. Waleisson Gomes da Silva - Orientador
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG


Profa. Analise de Jesus da Silva
Faculdade de Educação - UFMG


Prof. Ana Paula Ferreira Pedroso
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Belo Horizonte, 10 de dezembro de 2021.

Dedico este trabalho a todos os meus familiares, especialmente ao meu querido pai Lerito (in memorian), que nos deixou há pouco tempo, mas continuará sendo fonte de inspiração e amor.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a minha mãe pelos sacrifícios e renúncias para que jamais desistisse dos estudos. Sem você não seria possível minha educação libertadora. Serei eternamente grato!

À minha querida família de Almenara: a minha mãe Tereza, ao meu saudoso pai Lerito (in memorian), aos meus irmãos e às minhas irmãs, que me deram todo carinho e amor nos primeiros anos de minha vida.

À minha querida família de Belo Horizonte: minhas tias, meu tio, minha irmã Angélica e minha sobrinha.

À minha esposa Juliana, pelo carinho e companheirismo.

Ao Walesson, meu orientador, pelo seu profissionalismo e competência.

Aos estudantes e profissionais da EJA da escola pesquisada, que possibilitaram a realização desta pesquisa.

Aos professores das disciplinas cursadas e aos demais professores com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender.

Aos meus amigos e amigas do PROMESTRE, em especial à Luíza, ao Ronildo, à Mara, ao Gilson e ao Moacyr.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A educação me foi libertadora e interferiu decisivamente na minha vida. Negro e de origem popular, sou chamado em meu bairro pela profissão que escolhi: professor! Pode parecer apenas mais uma profissão, entretanto, para mim e para minha família, significou o resultado de uma luta árdua e é motivo de um orgulho incomensurável. Filho de uma mulher negra e empregada doméstica, escapei de algumas estatísticas desfavoráveis: não morri antes dos 25 anos de idade, não entrei para a criminalidade e, ainda, consegui completar o ensino superior. Cabe ressaltar que aponto isso não para legitimar qualquer discurso meritocrático ou neoliberal, mas para enaltecer os sacrifícios da minha mãe e o apoio de meus familiares.

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.

Pássaros engaiolados sempre têm um dono.

Deixaram de ser pássaros.

Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.

O que elas amam são pássaros em voo.

Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.

O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”.

Rubem Alves (2004)

RESUMO

Este estudo apresenta uma investigação interdisciplinar sobre os sentidos atribuídos às experiências escolares na disciplina de História com estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola da periferia situada em Belo Horizonte. Para tanto, realizei revisão bibliográfica em três áreas distintas: a primeira, sobre o surgimento da disciplina de História; a segunda, sobre as políticas públicas que têm por foco essa modalidade de ensino e, a terceira, sobre as formas pelas quais esses estudantes se apropriam da disciplina durante as aulas. Assim, durante a pesquisa, analisei produções acadêmicas que discutem especificamente as temáticas relacionadas ao meu objeto. Além disso, buscando investigar quais os sentidos de se estudar História na Educação de Jovens e Adultos, recorri à metodologia qualitativa, com apoio do método dialógico do Paulo Freire, do conceito de cultura histórica, de entrevistas semiestruturadas e da observação participante. Cabe ressaltar que o contexto da pandemia COVID-19 impactou substancialmente a pesquisa, uma vez que as aulas estavam sendo realizadas remotamente, com isso, optei em também discutir os efeitos da pandemia COVID-19 para as aulas de História na Educação de Jovens e Adultos. Como resultados da pesquisa percebi que o mundo do trabalho, as relações de gênero e as relações étnico-raciais têm uma relação tensionada com os sujeitos da pesquisa e seus estudos. As opressões oriundas dessa tensão dificultam e em alguns casos impossibilitam a educação como direito. Além disso, em relação à disciplina de História e as relações entre presente e passado, ainda é um desafio apresentar a importância do ensino “do tempo passado” para pessoas com necessidades tão urgentes no tempo presente, por outro lado, foi possível observar que existe uma preocupação com a própria inserção na compreensão da História. Uma vontade de compreender a História a partir de si como sujeito, não mais como objeto de estudo ou de observação externa. Há uma necessidade de nomear esse ímpeto dando importância para a própria narrativa e para a memória como constitutiva do processo sócio histórico.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DISCIPLINA DE HISTÓRIA E SENTIDO.

ABSTRACT

This study is an interdisciplinary investigation on the meanings attributed to the scholar experiences in History subject with students of youth and adult education from a school located in the Belo Horizonte's periphery. In order to accomplish it, I produced a bibliographical review in three different areas: the first is about the emergence of History subject; the second is about public policies that focus on this teaching modality and the third is about the different ways which these students learn and use this subject during classes. Then, during the research, I analyzed the academic productions that discuss specifically thematics related to my goal. Moreover, in order to investigate what are the purposes of studying History in Youth and Adult Education, I used the qualitative methodology, with the support of Paulo Freire's dialogical method, the concept of historical culture, semi-structured interviews, and participant observation. It is noteworthy that the context of the COVID-19 pandemic substantially impacted the research, since the classes were being held remotely, therefore, I chose to also discuss the effects of the COVID-19 pandemic for History classes in Youth and Adult Education. As a result of the research, I realized that the workplace, gender relations and ethnic-racial relations have a tense relationship with the research subjects and their studies. The oppressions arising from this tension make difficult education as a right, in some cases impossible. In addition, in relation to the subject of History and the relationships between present and past, it is still a challenge to show the importance of teaching "from the past time" to people with such urgent needs in the present time. On the other hand, it was possible to observe that there is a concern with their own insertion in the understanding of History. A desire to understand history through oneself as a subject, no longer as an object of study or external observation. There is a need to name this impetus giving importance for the narrative itself and for the memory as a constitutive of the socio-historical process.

.

Keywords: EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS, DISCIPLINE FOR HISTORY AND MEANING.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudantes por período	53
Gráfico 2- Estudantes por faixa etária	54
Gráfico 3 – Cor/raça declarada pelos estudantes em 2019 e 2020	56
Gráfico 4 - Estudantes por Gênero	57
Gráfico 5 - Estudantes por idade e gênero, comparação entre os anos 2019 e 2020	58

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

COVID – Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus)

EDUCACENSO - Censo Escolar da Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAE – Faculdade de Educação da UFMG

FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROMESTRE – Mestrado Profissional em Educação

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SIMADE – Sistema Mineiro de Administração Escolar

SIEX – Sistema de Informação de Extensão

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - United States Agency for International Development

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1.	Introdução	13
2.	O Estado da Questão sobre o uso das fontes históricas na EJA	17
3.	Revisão da Literatura	22
3.1.	A disciplina de História no Brasil	22
3.1.1.	Do divino, aos estudos sociais, passando pela escola francesa	23
3.1.2.	As Leis de Diretrizes e Bases e a EJA	25
3.1.3.	Os Parâmetros Curriculares Nacionais	28
3.1.4.	A Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio	29
3.2.	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil	32
3.2.1.	A disciplina de História na Educação de Jovens e Adultos	40
3.3.	Da História positivista à História pós-moderna: produzindo sentidos	43
3.3.1.	Memória e História: representações sobre o passado	50
3.3.2.	Memória e História: produção do conhecimento sobre o passado	53
4.	Metodologia	57
4.1.	Percurso inicial mudança de rota e novas perguntas de pesquisa:	57
5.	Análises	60
5.1.	A Escola	60
5.2.	Os Estudantes	61
5.2.1.	Estudantes por Faixa Etária	62
5.2.2.	Estudantes por cor/raça declarada	64
5.2.3.	Estudantes por gênero	66
5.3.	O Entrevistados	68
5.3.1.	A “Belorizontina”	68
5.3.2.	A “Dionisiana”	70
5.3.3.	A “Palmópolisense”	71
5.3.4.	A “Contagense”	72
5.3.5.	O “Nevenense”	73
5.3.6.	A “Brasilminense”	74
5.3.7.	A “Capelinhense”	74
5.3.8.	O “Belorizontino”	75
5.3.9.	A “Jaboticatubense”	75
5.4.	Estudantes e o Gênero	76
	Estudantes e o abandono escolar	83

5.5. Estudantes e o mundo do trabalho	84
5.6. Estudantes e o Impacto da Covid-19	95
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104

1. Introdução

“a ‘libertação’ através da educação só é válida se for um esforço coletivo” (FREIRE, Paulo, 2002, p.29).

Quando iniciei o curso de licenciatura em História na Universidade Federal de Minas Gerais, muitos dos meus professores deixaram bem explícita a diferença entre a formação dos professores e dos bacharéis. De certa forma, essa cisão entre bacharelado e licenciatura influenciou no meu pouco contato com a pesquisa propriamente dita durante a minha graduação. Na UFMG, a maioria dos cursos de bacharelado separam a pesquisa ou a extensão dos cursos de licenciatura. A grande maioria dos cursos de licenciatura são oferecidos à noite, horário que desfavorece a pesquisa, já que muitos dos lugares destinados a esse propósito (museus, arquivos, bibliotecas) estão fechados. Os perfis socioeconômicos dos estudantes do noturno também não favorecem a pesquisa, mesmo se existisse um incentivo, por parte da Universidade, muitos trabalham o dia todo e não podem pesquisar nem fazer cursos de extensão no contraturno. Por isso, encontrei no mestrado profissional a oportunidade que não obtive na graduação.

A minha relação com a Educação de Jovens e Adultos (a partir de agora denominada EJA) iniciou-se com experiências profissionais. Dentre elas destaco as aulas ministradas no PROEF2¹ – do Centro Pedagógico da UFMG nos anos de 2009 e 2010. O PROEF-2 –ou Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos – 2º segmento, oferece a seus 30 monitores-professores um espaço especial de formação de educadores de Jovens e Adultos, que integra a vivência como professor em sala de aula a outros momentos da experiência docente como: as reuniões semanais das equipes multidisciplinares responsáveis pelas turmas (“Reunião de Equipe”); as reuniões semanais dos professores de uma área do conhecimento escolar com o respectivo coordenador (“Reunião de Área”), os plantões de atendimentos individuais de estudantes; a elaboração das atividades e dos registros detalhados da dinâmica da sala de aula; as leituras, as pesquisas e a participação em cursos

¹ Segundo o Sistema de Informação de Extensão (SIEX) da Pró-reitoria de Extensão da UFMG, as aulas para os cerca de 200 estudantes (distribuídos em 8 turmas) do PROEF-2, acontecem nas dependências do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, no período noturno, de segunda a quinta-feira, para que, nas noites de sexta-feira, toda a equipe de professores e coordenadores participe das “Reuniões Gerais”. Disponível em : <https://sistemas.ufmg.br/siex/AuditarProjeto.do?id=31582> (acessado em 27/03/2021)

e eventos no campo da EJA; e as reuniões semanais de toda a equipe (“Reuniões Gerais”) destinadas à reflexão sobre as especificidades e os desafios da EJA.

Através desse estágio prático supervisionado, encantei-me com a EJA e os seus sujeitos. Cada estudante com o qual tive contato carrega trajetórias notáveis, marcadas, quase sempre, por adversidades e lutas. A volta à escola significa um enfrentamento a obstáculos de uma vida de exclusão social e silenciamentos².

Meu encantamento com a EJA aumentou quando me foram apresentadas algumas obras de Paulo Freire, especialmente a Pedagogia do Oprimido. Nela, esse extraordinário pensador nos traz uma concepção de educação que busca conectar as experiências cotidianas dos sujeitos à prática docente, visando uma perspectiva emancipadora e libertadora.

Como professor de História na EJA, uma questão que sempre me inquietou foi a preocupação de transformar os conteúdos trabalhados em sala de aula em experiências significativas para os sujeitos, valorizando as experiências de vida de cada um e os conhecimentos trazidos por eles. Ao mesmo tempo, algumas questões também se apresentavam: “de que forma esses estudantes percebiam ou viam a disciplina de História?” “O que significava para eles estudar História?” “A disciplina de História tinha alguma relevância em suas vidas?” Diante disso, optei em desenvolver uma pesquisa que buscasse responder a tais questões.

Por essas razões, esta dissertação se iniciou com uma apresentação pessoal e profissional de meu trabalho e minha visão a respeito do ensino de História para estudantes da EJA, e de sua interação com a disciplina como pesquisador. Destaquei, nesse capítulo, a minha inserção no campo da Educação de Jovens e Adultos e quais objetivos pretendia alcançar durante meu processo de construção de conhecimento junto aos estudantes. Os próximos capítulos deste estudo estão descritos a seguir.

No segundo capítulo, apresento os resultados do Estado da Questão a respeito **do uso de fontes históricas sobre a história local de periferias ou ocupações urbanas na Educação de Jovens e Adultos** que traz estudos sobre a utilização de fontes históricas como material em Educação e ressalto a contribuição de um trabalho em especial, o da historiadoras Erica da Silva Xavier (2010), e que tratará da relação vívida e afetiva que

² O significado de silenciamento, nessa perspectiva, não é o silêncio por si só, mas o ato de impor o silêncio é o silenciamento forçado nos processos ideológicos, simbólicos e históricos.

estudantes possuem com a história que existe ao redor deles e que contribui para suas significações do passado e do presente.

Na primeira parte da terceira seção deste trabalho trato do surgimento da disciplina de História no Brasil, a base legal da disciplina presente nas principais legislações educacionais vigentes no Brasil e o histórico de surgimento da Educação de Jovens e Adultos. Na segunda parte deste terceiro capítulo, apresento conceitos e categorias centrais para o objeto da pesquisa, em uma revisão bibliográfica sobre a concepção de EJA, a concepção de História e Memória e as concepções de memória na História Social, destacando o foco na concepção de sentido construído. Fundamentado nessas descobertas, dialoguei com as produções acadêmicas que discutem especificamente as temáticas relacionadas ao meu objeto. Conforme destaca Alves-Mazzotti,

[a] produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A formulação de um problema de pesquisa relevante exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 180).

No quarto capítulo, Metodologia, apresento o percurso pedagógico acima, contextualizado com algumas informações adicionais. Em suma, essa pesquisa se insere no campo da Educação em História. O objeto desta pesquisa, assim como sua metodologia, sofreu alterações no decorrer dos estudos. Primeiramente pela mudança de orientador o qual em comum acordo com o orientando e por questões pessoais não continuou a orientação. Além disso, impactou em tais mudanças o contexto da pandemia mundial de COVID-19 o qual abordo no capítulo 5.6. A partir destas circunstâncias, para o novo objeto – Os Sentidos da Disciplina de História na Educação de Jovens e Adultos, - foi necessário mudar a proposta de uma pesquisa documental para a análise de entrevistas,- foi decidido um método qualitativo, composto de entrevistas semi-estruturadas, com a presença do entrevistador em observação participante. Destas entrevistas participaram 9 estudantes da Educação de Jovens e Adultos, selecionados aleatoriamente, por conta das circunstâncias particulares da pandemia. Os objetivos amplos e específicos, porém, permanecem: investigar, descrever e analisar os Sentidos da Disciplina de História para a Educação de Jovens e Adultos.

Em seguida apresento o contexto histórico social da Escola, seu surgimento e sua situação organizacional e as composições etnográficas das turmas. Esta contextualização é

importante para localizar as falas dos estudantes, seus lugares sociais, as técnicas pedagógicas em prática, as características gerais da comunidade escolar, citadas nas entrevistas.

No capítulo de Análises, apresento os sujeitos das entrevistas, suas características. Portanto, na pesquisa ora apresentada, procurei pesquisar quais são os sentidos que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos atribuem à disciplina de História em sua formação. Nessa perspectiva, Freire (2012) compreende que o ser humano constrói a sua natureza no devir por meio do diálogo. Em suma, a dialogicidade no processo educativo é sedimentada pelo tripé educador – estudante – objeto do conhecimento. Nesse contexto, a linguagem de natureza dialógica pode ser percebida na construção do conhecimento, como sendo fruto da interação com o outro. Assim, ao mesmo tempo que a construção do conhecimento é mediada pela dialogicidade, esta é responsável pela interação estudante – conhecimento.

2. O Estado da Questão sobre o uso das fontes históricas na EJA

O presente capítulo apresenta um resumo das conclusões do Estado da Questão (EQ) realizado sobre o uso de fontes históricas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no que se refere à história local das periferias ou ocupações urbanas e a construção da identidade cultural. O mapeamento a seguir foi elaborado dentro das etapas da pesquisa Identidades Culturais Periféricas e Educação de Jovens e Adultos: o uso das fontes históricas das ocupações urbanas como recurso didático contra hegemônico”. O intuito foi localizar pesquisas semelhantes e/ou situar a pesquisa e dialogar com outros autores que discutem temáticas similares.

O trabalho teve como objetivo mapear o Estado da Questão sobre o uso das fontes históricas na Educação de Jovens e Adultos referente à história local das comunidades ou ocupações urbanas. Os resultados do artigo original foram apresentados para 3 descritores: “o uso das fontes históricas em sala de aula”; “história local das periferias” e “Identidade Cultural”. O percurso metodológico apresentou os descritores e será incluído nesta apresentação de resultados para melhor compreensão do que foi buscado nos dados. A quantidade de trabalhos localizados por descritor, será apresentada, e, por fim, buscaremos analisar a relevância dos trabalhos localizados e de que formas tais trabalhos contribuirão para a pesquisa sobre o uso das fontes históricas sobre a história local das periferias ou ocupações urbanas relacionadas com a Educação de Jovens e Adultos.

Trabalhar a História Local de periferias e ocupações urbanas foi uma oportunidade de evidenciar o passado de luta e conquistas das comunidades. É necessário valorizar o conhecimento popular através de método historiográfico que o próprio estudante da EJA aplicará durante seu percurso educacional, gerando credibilidade às tradições orais e de pouco registro. A medida que o estudante associa sua história com sua condição atual, começa a refletir sobre a ausência de causalidade nas mazelas impostas pelo modelo vigente da sociedade capitalista (Freire, 1996) e recusando o modelo bancário de ensino curricular, que Katia Abud vai descrever como “currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e pelo conceito de História de todos os cidadãos alfabetizados, estabelecendo, em cooperação com a mídia, a existência de um discurso histórico dominante, que formará a consciência e a memória coletiva da sociedade”. (ABUD, 2004, 29)

No que diz respeito às fontes históricas, a identificação, o uso e a interpretação das fontes são elementos constituintes do caráter e da qualidade da pesquisa, além de portarem a

identidade e a compreensão da pesquisa historiográfica. Por um lado, as fontes não falam por si, são vestígios, testemunhos que podem apresentar respostas às perguntas que lhes são apresentadas. A fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. É uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado (Bittencourt, 2006).

As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir sentido, isto é: ler e indicar os signos e os vestígios como sinais (Pinski, 2005).

Nesse sentido, os objetos e registros dos estudantes podem dizer muito sobre eles. Isso é potencializado nas pessoas ou grupos de condição material precarizadas pelas desigualdades socioeconômicas típicas das sociedades capitalistas, isto talvez se explique porque para quem não tem quase nada, qualquer objeto possui grande relevância para a sua própria condição de sobrevivência. Uma blusa, um chinelo, uma fotografia, todo bem material tem um valor afetivo e sentimental que extrapola o sentido do uso, devido às dificuldades socioeconômicas impostas para conquista do mesmo. Esses objetos ou registros, que são guardados e preservados, possuem uma importância simbólica tanto para os seus possuidores quanto para os outros indivíduos, que por um acaso estiverem juntos na mesma luta pela sobrevivência. Trazer orgulho e reconhecimento destas conquistas é um dos motes dessa pesquisa. A importância do estudo das fontes históricas periféricas consiste em subsidiar um alargamento das fronteiras do conhecimento da história das sociedades e os constantes vínculos dos processos de dominação. Conhecer a história da comunidade e interagir com a mesma é tornar o estudante agente ativo e modificador da realidade desta comunidade. Uma das temáticas pertinentes à discussão sobre ensino de história nas últimas décadas se refere ao uso de documentos históricos³ na prática de sala de aula e mais especificamente desde o fim do século XX até o momento, com vistas à produção do conhecimento em sala de aula.

Todas as experiências vividas pelos atores sociais devem e podem ser apropriadas por estes como ponto de reflexão e crítica de sua própria condição de existência. Embora o estudante, muitas vezes, ou não valorize ou tenha a percepção total de sua história, suas

³ Fazer os estudantes, sujeitos da pesquisa, entenderem que os seus registros e objetos pessoais são documentos históricos já implicará um resultado positivo da presente pesquisa.

características comunitárias e os traços culturais específicos de seus pares, o educador pode juntamente com ele explorar suas possibilidades. A partir do momento que o estudante se torna ativo no processo ensino - aprendizagem, neste caso o resgate da identidade temporal de sua comunidade-, começa a aprofundar-se identificando e relacionando o caminhar da História ao desenvolvimento social de seu grupo. Para Mendes (2004):

[...] trazendo à tona acontecimentos, atores e lugares comuns ao estudante faz com que este se aproxime da disciplina, percebendo a relação dialética entre o passado desconhecido e o presente, tão próximo. Pode-se, a partir desse ponto, estabelecer uma problematização que estimule o aluno a sair da curiosidade ingênua, conduzindo-o a um conhecimento crítico da realidade, contribuindo para a construção de sua consciência histórica e o amadurecimento de sua cidadania (p.35).

Participar da investigação histórica indubitavelmente leva a uma nova postura dos indivíduos em relação ao seu passado e o da sua comunidade. Entender a importância do passado é crucial para a autoestima e valorização dos agentes históricos.

É necessário, portanto, que o ambiente escolar forneça condições para que os professores possam desenvolver novas metodologias para que incorporem os conteúdos de história local em seus componentes curriculares, pois poderão inserir seus estudantes como cidadãos críticos no ambiente em que vivem. Como educadores, temos a responsabilidade de ensinar uma História que se faça no dia a dia dos estudantes, para produzir outros significados além do que está determinado por livros e narrativas canônicas.

Uma pesquisa acadêmica deve ser útil e importante para a sociedade, ainda mais quando essa pesquisa é subsidiada por uma instituição e por recursos públicos. Nesse sentido, é de extrema importância o pesquisador situar sua pesquisa com outras pesquisas já realizadas sobre a temática que pretende abordar. Nesse sentido, Nóbrega-Therrien e Therrien, dizem que o Estado da Questão (EQ) tem por finalidade:

[...]levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (2010, p. 02).

Buscando situar os temas da pesquisa, optamos por recorrer a coleta de dados bibliográficos em base de dados, como artigos publicados em periódicos científicos, teses e dissertações. Neste sentido, as produções científicas na área do uso das fontes históricas na

Educação de Jovens e Adultos e a História Local das ocupações urbanas foram levantadas em âmbito nacional na base de dados: o Google Acadêmico. Nossa hipótese era a de que nesses bancos de dados constariam, pesquisas relevantes sobre o tema pesquisado. Os descritores utilizados foram: “o uso das fontes históricas em sala de aula”; “história local das periferias” e “Identidade Cultural”. Realizamos a leitura dos títulos e dos resumos. Além do objeto de pesquisa, analisamos os objetivos, as indicações metodológicas e o referencial teórico. Selecionamos os trabalhos que revelaram consonância com o objeto de investigação de nosso interesse.

Resultados do 1º Descritor: Quanto ao primeiro descritor “uso das fontes históricas em sala de aula”, dos 7 trabalhos encontrados, 3 se destacam: “O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador”, “Memória e o Ensino da História Local” e “A relação de estudantes do ensino fundamental II com as fontes históricas na produção do conhecimento histórico”.

O primeiro trabalho - “O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador” – é um artigo da historiadora de Londrina (PR) Erica da Silva Xavier. Nesse trabalho ela aborda a possibilidade de se pensar a utilização da canção enquanto documento histórico, sobre isso ela nos diz:

“[...] durante as aulas, pois são produções culturais carregadas de significados, tanto de forma implícita, quanto explícita. As fontes históricas, ao serem utilizadas com o intuito de mediar a produção do conhecimento em História, na prática de sala de aula, tornam-se ferramentas pedagógicas. Neste sentido, afirmamos que as fontes históricas não devem ser simplificadas a uma mera ilustração de conteúdo, uma vez que se traduzem em artefatos culturais repletos de intencionalidades. (Xavier, 2010 p.1097)

Nesse artigo a historiadora irá propor a utilização das fontes históricas de maneira diferenciada com os estudantes, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem e materializando a importância e o sentido das fontes.

O segundo trabalho - “Memória e o Ensino da História Local” - é um artigo da historiadora paranaense Carmem Chandocha Guimarães. Trata-se do resultado de uma pesquisa que buscava através de entrevistas e da análise de fontes materiais e imateriais estimular o uso e a apropriação da história local em estudantes do 6º ano.

O terceiro trabalho - “A relação de estudantes do ensino fundamental II com as fontes históricas na produção do conhecimento histórico” - trata-se de uma dissertação de mestrado da historiadora Luana Zucolloto Mattos Moreira. A pesquisa teve como objetivo investigar o relacionamento das/dos estudantes com as fontes históricas, na tentativa de perceber se a tomam como verdade reproduzindo seu conteúdo, se as questionam, se as contextualizam e quais tipologias se destacam em suas escolhas. A pesquisadora partiu da seguinte questão: como o pensamento histórico de estudantes são mobilizados a partir do contato com as fontes históricas em sala de aula e de que maneira seu uso contribui para a aprendizagem histórica? Como resultado a pesquisadora constatou que as/os estudantes mantêm um relacionamento efetivo e ativo com as fontes históricas quando solicitados e reconhecem e utilizam diversos tipos de fontes como vestígios do passado.

Os resultados do Segundo Descritor “história local das periferias”, e do Terceiro descritor “Identidade Cultural” não apresentaram dados relevantes a respeito dos sentidos da disciplina de História na EJA, porém revelaram dados importantes a respeito da construção da identidade periférica construída através da arte, da música e da literatura nas periferias de grandes centros urbanos como São Paulo. Futuros estudos podem, porém, ser efetuados na área.

Contudo, muitas vezes, a ausência de um descritor num EQ pode oferecer tantas respostas quanto os descritores em que os trabalhos localizados são abundantes. Os trabalhos em Educação de Jovens e Adultos no Brasil cresceram em volume nos últimos anos, entretanto, ficou evidenciado no presente levantamento que existe uma escassez de trabalhos que relacionam a Educação de Jovens e Adultos com o uso de fontes históricas, história local e identidades culturais periféricas. Nesse sentido, a pesquisa que desencadeou o presente EQ demonstra a sua importância e relevância para o campo da EJA.

3. Revisão da Literatura

Este capítulo está distribuído em 2 tópicos principais de apresentação da bibliografia base para análise de uma construção, por parte dos estudantes, dos sentidos da disciplina de História.

Na primeira seção, observamos a trajetória ontológica educacional que leva o ensino de História, de forma particular, e o ensino, de forma geral, até à EJA, da forma como o conhecemos hoje. Apresentaremos um histórico de surgimento da disciplina de História no Brasil e um pouco de seu percurso social e político que leva da visão euromonárquica da História religiosa católica para nobres, partindo para os estudos influenciados pela metodologia francesa para as classes médias, logo substituídos pela moral industrial da segunda guerra e seu funcionalismo educacional na educação universal gratuita para o trabalho, que persiste até a redação de hoje das premissas educacionais sobre o ensino de História na EJA. As propostas de pedagogia e público estudante e seus objetivos alteram a função dos Estudos de História. E estes fatores combinados ao longo do tempo culminam em nosso modelo de ensino atual e nos sentidos apreendidos da disciplina de História. Tratarei, nesta parte, dos indicadores definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Lei Nacional de Diretrizes e Bases, a concepção da Educação de Jovens e Adultos de acordo com os parâmetros e das responsabilidades do docente da EJA em História perante esses indicadores.

Numa segunda seção, tratarei dos aspectos relativos à História Social coletiva e suas definições que impactam na construção dos sentidos. Sentidos são mediados pela forma como o projeto do que é História é pensado naquele momento, pela forma como o discurso sobre história e ciência se organiza, como a memória é validada e utilizada dentro do projeto, como ele se mantém no discurso/narração popular. Todas estas variantes serão influenciadas pela forma como aquela época entende o processo histórico, como ela trata os valores complexos como as noções de regime de verdade, interesses científicos e cultura.

3.1. A disciplina de História no Brasil

Os trabalhos sobre as origens do ensino de História no Brasil são inúmeros, destaco, neste tópico, dois autores fundamentais para se compreender tal questão: Circe Bittencourt e

Maria Haidar são referências nas discussões sobre a formação da disciplina de História e seus sentidos desde o seu esboço nas missões jesuíticas, até os dias atuais.

3.1.1. Do divino, aos estudos sociais, passando pela escola francesa

Os primeiros ensaios de um tipo de ensino de história no país remontam o período da colonização e ao sistema desenvolvido pelos jesuítas, grupo religioso que veio da Europa com o objetivo de catequizar indígenas e reproduzir o destino civilizatório. Ali, a educação e a História traziam conotação religiosa, pautadas nos escritos bíblicos, segundo os quais o curso da humanidade definia-se pela intervenção divina e pela hegemonia da Igreja e da monarquia.

Por outro lado, ao nos referirmos à História como estudos específicos de uma grade curricular organizada, remetemos à criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro em 1837, quando a disciplina foi modelada pela primeira vez. Segundo Haidar, antes dessa data, não se encontram informações sobre a existência da disciplina nas Aulas Régias, em que se resumia todo o sistema educacional vigente no Brasil (HAIDAR, 1972, p. 21).

No mesmo ano, é criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Enquanto o colégio tinha como foco dar formação a nobres da Corte e prepará-los para o exercício do poder, era tarefa do IHGB construir a identidade brasileira e definir as diretrizes para o estudo da História Universal e da História do Brasil (HAIDAR, 1972, p. 23). Muitos professores do Colégio Pedro II e membros do IHGB eram católicos, fazendo com que a escrita e o ensino da História não se tornassem laicos por completo.

A ação dos grupos e dos professores católicos impediu a simples transposição das ideias francesas, contribuindo para que além das escolas confessionais católicas houvesse também, nas demais escolas, as marcas de uma História Santa” (BITTENCOURT, 1990, p. 79-80).

Houve professores e autores de livros didáticos que não aderiram ao predomínio católico e insistiram em produzir seus textos seguindo o direcionamento apontado pela historiografia francesa, influenciada por ideais iluministas da Revolução Francesa, entretanto, a força da Igreja, conciliada com o Estado a partir de 1831, foi significativa na formação dos anos trinta em diante. A produção didática dos autores católicos foi consumida, posteriormente, por um

mercado crescente de adolescentes, ampliando a esfera de atuação da Igreja, mesmo nos colégios leigos. A abordagem católica enfatizava a incompatibilidade da “laicização *versus* fé” da disciplina de História (BITTENCOURT, 1990).

O ensino secundário, até então restrito ao Colégio Pedro II, se expande para várias províncias, já na tentativa de implantação de um projeto de educação que se dirigisse para a educação universal, ao que Jorge Nagle denominou “otimismo pedagógico e entusiasmo pela educação” (NAGLE, 1974). Não se tratava mais de um projeto educacional destinado apenas à formação da Corte do Rio de Janeiro. Ele agora ganhava amplitude, buscava-se educar o cidadão, mesmo que o conceito de cidadão permanecesse restrito às classes altas e médias do Segundo Reinado.

Para o ensino de História, a expansão agravou um problema preexistente, o da qualificação. A inexistência de um curso destinado à formação de professores da área e historiadores profissionais gerou afluência de catedráticos de outras áreas para suprir a demanda, agora crescente com a afluência das classes altas e médias intelectuais. Bittencourt descreve a situação da seguinte maneira:

professores de História dos ginásios e escolas normais secundárias oficiais eram, de acordo com os dados de 1919, majoritariamente oriundos do corpo de bacharéis da Faculdade de Direito. O autodidatismo prevaleceu, ao que se deduz, entre os professores de História, havendo catedráticos das escolas oficiais que se destacaram como historiadores, especialmente os professores do Colégio Pedro II (BITTENCOURT, 1990, p. 73).

O problema da formação de professores foi parcialmente resolvido com a criação dos cursos de História e Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) em 1934 já totalmente influenciado pela escola francesa, que trabalhava com ideais iluministas como método científico, embasamento teórico, estudo de fontes e historiografia. Sobre isso, Manoel (2012) aponta que

o curso teve forte influência da historiografia francesa trazida por professores como Fernand Braudel, por exemplo, que vieram da França para implementarem sua instalação, introduziu no cenário brasileiro um outro tipo de profissional: o professor de História, formado sobre sólido embasamento teórico e metodológico que lhe dava condições do exercício da crítica, tanto sobre a historiografia, quanto sobre os próprios fatos, objeto do ensino (MANOEL, p.77, 2012).

A perspectiva sobre o conhecimento histórico evoluiu de um modelo que tivesse a ver com a necessidade das classes nobres de manter os ideais colonizadores e formar novos regentes para o destino civilizatório, para a pretensão intelectual europeia que era peculiar às camadas altas e médias, e a formação de historiadores e professores, seguiu seu curso nessa direção. Até

que algo mudou. A industrialização e a urbanização se aceleraram na virada do século XIX para o século XX. A necessidade de mão de obra qualificada para o trabalho complexo aumenta e isso também altera as necessidades educacionais da população da base da pirâmide social. O analfabetismo era um obstáculo à industrialização e a criação de mercados consumidores. Era necessário educar os pobres. O ensino universal e gratuito passava a ser uma urgência.

3.1.2. As Leis de Diretrizes e Bases e a EJA

A Ditadura Militar instituiu a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71, que diminuiu o espaço dado a disciplinas como de História e Geografia, em favor de outras como Matemática e Física. A estratégia do governo militar era transformar o país em uma potência industrial formando trabalhadores, não intelectuais. Por essa razão, Afro do Amaral Fontoura, ao defender a proposta, dizia que embora “devesse ser reconhecida pela sua proposta, o mundo moderno não comporta mais tantos filósofos e doutores em humanidades” (MANOEL, 2012).

Ainda na década de 1970, foram extintas as disciplinas de História e Geografia de criando-se os estudos sociais, “de inspiração norte-americana, em obediência aos acordos celebrados entre o Governo Militar do Brasil e o Governo dos Estados Unidos (Acordos MEC – USAID)” (MANOEL, 2012, p.66). A proposta pedagógica dos estudos sociais consistia em entrelaçar Sociologia, Geografia e História. Apresentava como justificativa as mudanças trazidas pela LDB 5692/71, que significavam um enriquecimento aos conteúdos, visto que os estudantes, em especial os da 5ª à 8ª séries, poderiam apreender melhor e mais profundamente o contexto social em que viviam.

Com a perspectiva da educação universal que se avizinhava, endereçando problemas como o analfabetismo, avança para o grande contingente de mão de obra não qualificada num processo de condensação de conteúdos complexos em tempo, metodologia e profundidade teórica, em nome de pressões internacionais e a industrialização. A nova matéria proposta não possuía fundamento filosófico. E o movimento acompanhava as tendências mundiais da década de 1980 com o final da Guerra Fria. Pois, uma vez que ela

se abrandava e os especialistas percebiam que a crise da União Soviética poderia levar ao esfacelamento do Leste Europeu e de seus aliados, os teóricos da sociedade capitalista liberal, que já tendia à globalização, principiaram a reforçar a tese de que a evolução histórica do homem estava chegando ao seu final e à sua plena concretização na sociedade de mercado, sob a escudo do neoliberalismo e da liberdade (MANOEL, 1998, p. 67).

E assim

não cabia mais um ensino de História que se preocupasse com os destinos finais da humanidade, porque, segundo essa forma de pensar, o fim da história tinha chegado, isto é, a finalidade do transcurso tinha se cumprido, ou estava em sua fase final de consolidação. Cabia agora saber como se dera a evolução humana até a vitória do capitalismo, considerado como valor universal, e saber como agir para assegurar essa vitória (MANOEL, 1998, p. 67).

A finalidade do ensino de História, e as funções do ensino, de forma geral, mudam para acelerar e potencializar as capacidades produtivas das sociedades capitalistas. Principalmente, se estamos falando de globalização, dos países em desenvolvimento, como veremos mais à frente, ao tratar da LDB de 1992. Os Estudos Sociais se configuram como um instrumento de manutenção social não meramente do Governo Militar, mas pela vitória do modo de produção capitalista frente a União Soviética.

Em 1990, o Brasil participou da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, e ali, melhorias no desempenho educacional brasileiro passaram a existir como requisito para a obtenção de empréstimos no mercado internacional. Em 1992, o senador Darcy Ribeiro apresenta ao Senado Federal, com o apoio do Ministério da Educação (MEC), um projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sem consulta popular, ou a entidades ligadas à educação, desconsiderando o projeto já em discussão na Câmara. O documento foi aprovado em dezembro de 1996, com alterações superficiais.

Os postulados da LDB trazem consigo um pouco da ideologia dos governos anteriores a respeito da função de educar para o trabalho que a escola deveria ocupar. Já no Art. 1º, a LDB nos aponta a função do ensino em seu § 2º “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996). E no Art. 2º nos é reiterado que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Em outra frente, os ideais vão ao encontro daqueles presentes na Constituição Federal de 1988, que tornam o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria. A ver:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extra-escolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (BRASIL, 1996).

Além de “garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1996).

No Art. 5º, a LDB, indica que:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

Artigo cujo inciso primeiro diz o seguinte:

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - censurar anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
II - fazer-lhes a chamada pública;
III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1996).

Como previsto na LDB, os estados brasileiros necessitavam elaborar uma proposta de currículo que servisse de parâmetro para as escolas no território nacional. Assim como a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram criados como forma de orientar a educação brasileira na direção de um currículo específico.

3.1.3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

O subsídio para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais veio de uma pesquisa de 1995, realizada pela Fundação Carlos Chagas, encomendada pelo MEC. Nela, foram analisados os currículos de 21 estados da federação, Distrito Federal além e de três capitais: São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Os currículos analisados datavam do período de 1985 a 1995.

Em linhas gerais, os PCN servem de referencial, não sendo sua utilização obrigatória. No entanto, como salienta Arelaro (2000), com os mecanismos de avaliação realizados pelo Estado, quem não adota essas orientações, corre sérios riscos de não alcançar níveis satisfatórios nas avaliações de larga escala. Nesse sentido, as avaliações externas aplicadas às escolas para mensurar a sua qualidade são uma forma de pressionar as instituições de ensino a acatarem os PCN, em alguma medida.

Quanto ao ensino de História, o documento indica que devem ser trabalhados conteúdos que tenham o objetivo de contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes; favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades, e propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História (BRASIL, 1998, p. 47). Para a nova legislação, o importante a ser trabalhado não é o acúmulo dos conhecimentos, mas a aquisição de habilidades que permitam a reflexão, interpretação dos conhecimentos, a fim de compreender o mundo.

A forma como a disciplina foi delineada objetiva fazer com que o estudante seja capaz de identificar-se dentro de um grupo social; ter consciência de suas responsabilidades diante da sociedade e reconhecer a importância da memória para a humanidade. Nessa perspectiva, o estudante deve criticar, analisar e interpretar fontes de natureza diversa, reconhecendo diferentes linguagens, diferentes agentes sociais e os diferentes contextos envolvidos em sua produção. Também deve produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico. Uma das principais características dos PCN é a ênfase na defesa do multiculturalismo, devido à diversidade que é característica do território brasileiro.

Contudo, o poder público criou, nos últimos anos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um novo documento que regulamenta quais as aprendizagens essenciais mínimas para escolas públicas e particulares. Veremos, a seguir, como a disciplina de História é postulada nesse documento.

3.1.4. A Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo para as redes de ensino, no Ensino Infantil, Fundamental e Médio, bem como o regime de divisão por habilidades e necessidades, ou campos do conhecimento, e a distribuição das aulas segundo estes critérios. Entre os anos de 2015⁴ e 2016⁵, foram apresentadas a primeira e segunda versão da BNCC que contemplava apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O Ensino Médio só foi abordado na terceira versão, homologada em 18 de dezembro de 2017.

O documento da BNCC de 2017 foi, e é, alvo de críticas tanto no processo de elaboração quanto na forma de sua implementação. Neste tópico, apresento, em linhas gerais, as principais mudanças trazidas pela “BNCC – Ensino Médio”, bem como, os seus mais relevantes pontos de divergência e convergência com setores da sociedade civil ligados à educação e sua influência sobre a EJA.

A BNCC foi implementada em consonância com a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e traz alterações substanciais na matriz curricular. Tanto a sua elaboração quanto a implementação receberam críticas por terem ocorrido às pressas e sem um amplo debate com a sociedade civil. Foram desconsiderados todos aqueles que direta ou indiretamente possuem relação com o público de nível médio, em particular, e com a educação, de modo geral. Foi aprovada de forma arbitrária e em contexto político turbulento do final do governo Michel Temer.

O “novo Ensino Médio” define que 60% da grade curricular deve ser organizada em torno de disciplinas comuns mínimas e 40% em itinerários formativos de aprofundamento. Os últimos devem ser escolhidos pelos estudantes conforme os seus interesses e necessidades. Com

⁴ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 1ª versão. Brasília, DF: MEC, 2015.

⁵ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016.

o argumento de flexibilizar e diversificar o currículo foram criados os itinerários formativos que consiste em:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). (Brasil, 2018, p. 468)

Segundo o documento, essa nova estrutura ratifica a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa, o que acaba por esvaziar o currículo mínimo preexistente sem promover um enriquecimento nas áreas que perdem aulas semanais e conteúdos, como Química, Biologia e Língua Estrangeira.

A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades para a formação do estudante e se orienta pelo princípio da educação integral. Sobre isso a BNCC aponta que:

O conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio concorre para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e está articulado às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental. Com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (Brasil, 2018, p.460).

O desafio que merece atenção entre a articulação do Ensino Fundamental e Médio é se a continuidade será possível, uma vez que cada rede de ensino poderá optar por diferentes percursos curriculares. A expectativa em torno da BNCC era que a base legal superaria ou amenizaria as lacunas entre os segmentos de ensino, porém, o que se observa é que tais lacunas poderão ser ainda mais acentuadas devido às diferenças estruturais das redes de ensino municipal, estadual e regional tanto em termos de organização quanto de recursos.

Outra orientação da BNCC diz respeito aos projetos de vida e formação para a cidadania. Sobre isso, o texto discorre:

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o ENSINO MÉDIO desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. (BRASIL, 2018, p.472-73).

A proposta é trazer a noção de protagonismo aos estudantes e estimular neles a preocupação com vida e futuro. Segundo o texto, é papel da escola

auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (Brasil, 2018, p.471)

É importante salientar que a proposta é teoricamente pertinente, contudo não informa como ajudar jovens a caminhar rumo a um mercado de trabalho cada vez mais disputado⁶ e precarizado, no qual direitos previdenciários e trabalhistas estão sendo retirados, o que seguramente teria algum impacto para este projeto de futuro, ou como ultrapassar questões de formação específica ou de mão de obra qualificada, uma vez que outro ponto enfatizado pela BNCC do Ensino Médio diz respeito às tecnologias digitais. Segundo o documento é necessário

(...) garantir aos jovens, aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos. Certamente, grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, computação e tecnologias digitais (BRASIL, 2018, p.474).

A proposta é inserir os estudantes no pensamento computacional, no mundo digital e na cultura educacional para a realização de uma série de atividades relacionadas especialmente ao mundo do trabalho.

Outro ponto a destacar é que a Educação de Jovens e Adultos não foi contemplada na BNCC. Se fosse apenas pela ausência no texto integral, observa-se mais uma vez a marginalização dos atingidos por essa modalidade que se resume a uma menção na Introdução:

⁶ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, o Brasil em 2021 o Brasil tem aproximadamente 14 milhões de desempregados.

de forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (BRASIL, 2018, p. 15-16).

O excerto não apresenta nenhuma reflexão sobre as especificidades do público da EJA, os seus sujeitos ou suas necessidades, limitando-se a informar que determinados eixos e conteúdos se aplicam a crianças, jovens e adultos, na tentativa de homogeneizar uma modalidade que luta há décadas por respeito às suas particularidades e cumprimento do que é um direito Constitucional.

Para abordar essas especificidades e traçar um percurso até a aquisição do direito constitucional à educação de jovens e adultos, no próximo tópico apresento o histórico de surgimento e implementação da EJA no Brasil.

3.2. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A história da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, tem seu percurso intrinsecamente ligado aos mecanismos de exclusão e desigualdades sociais e regionais que marcam o Brasil. Se inicia, conforme abordado em nossa seção A Disciplina de História no Brasil, com a educação catequista jesuíta dos indígenas brasileiros pelos no início da colonização portuguesa, cujo principal objetivo era impor a fé católica, os laços familiares europeus, a língua e a educação religiosa, mantendo questões pedagógicas e de aprendizado em segundo plano.

Segundo Vanilda Paiva, em 1854, surgiu a primeira escola noturna no Brasil, cuja finalidade era alfabetizar os trabalhadores. Essa proposta educacional expandiu-se muito rápido. Em 1874 já existiam 117 escolas, sendo que elas possuíam fins específicos, como por exemplo: no Pará, para a alfabetização de indígenas e, no Maranhão, para informar colonos de seus direitos e deveres. A expulsão dos jesuítas no século XVIII desestruturou o ensino de adultos, discussão que só foi retomada no Império (PAIVA, 1973).

Em 9 de janeiro de 1881, foi concebido o Decreto nº 3.029, conhecido como "Lei Saraiva" em homenagem ao Ministro do Império José Antônio Saraiva, que foi o responsável pela primeira reforma eleitoral do Brasil, instituindo o "título de eleitor". Essa lei proibia o voto

dos analfabetos por considerar a educação como ascensão social. O analfabetismo, então, estava associado à incapacidade e à inabilidade social.

Nos anos de transição do Império-República (1887-1897), a educação foi considerada como redentora dos problemas da nação e a realização do projeto de urgência se fazia necessário. A autora refere uma expansão da rede escolar na década seguinte culminando nas "ligas contra o analfabetismo", surgidas em 1910, que visavam a imediata supressão do analfabetismo, e já vislumbraram a possibilidade do voto do analfabeto (PAIVA, 1973).

Já nas décadas de 1920 e 1930, com o avanço da industrialização e a necessidade de resolução para os altos níveis de analfabetismo da população, houve uma atenção maior ao caráter qualitativo e a otimização do ensino, que levaram a melhorias das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Dessa maneira, com a Revolução de 1930, as mudanças políticas e econômicas e o processo de industrialização no Brasil, a EJA começa a marcar seu espaço na história da educação brasileira. Para Paiva, as reformas da década de 1920 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 1928 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (PAIVA, 1973, p. 168).

As décadas de 1930 e 1940 ficaram marcadas pelas ideias do pensador e escritor Anísio Spínola Teixeira, defensor da educação integral, no sentido de oferecer aos sujeitos as condições completas para a vida. Com isso, a função da escola deveria extrapolar o ensino e a transmissão de conteúdo. A função da escola avança para o campo da educação total do sujeito. Priorizando em seu currículo não apenas os conteúdos clássicos, mas questões éticas, estéticas e culturais (TEIXEIRA, 2007).

Em 1937, foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituição responsável pelo incentivo e pela realização de estudos na área da educação. Outro marco dessa trajetória foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), na qual se começou a pensar o material didático para a educação desse público específico. Esse foi seguido por outros fatores da estruturação da EJA, tais como: a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1947 ou o Seminário Interamericano de Educação de Adultos em 1949, sob o Governo Gaspar Dutra.

Nos anos 1940 ocorreram grandes transformações socioeconômicas, que possibilitaram avanços significativos na educação e, por consequência, na EJA. A criação do Serviço Nacional

de Aprendizagem Industrial (SENAI) buscava suprir a necessidade de mão de obra técnica, ou seja, defendiam que sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país. Vincula-se, neste momento, a educação de adultos à educação profissional (GADOTTI, 2000; GADOTTI, ROMÃO, 2006).

Nesse contexto, a educação é considerada como fator de segurança nacional, tendo em vista o alto índice de analfabetismo: aproximadamente 50% da população em 1945. Soma-se a isso a preocupação estratégica militar oriunda da 2ª Guerra Mundial, na qual o conhecimento técnico e científico mostrou-se capaz de destruições inimagináveis. A descoberta da tecnologia atômica iniciou, em grande parte do mundo, uma “corrida” pelo conhecimento técnico e científico principalmente para o uso militar.

Já em 1958, Juscelino Kubitschek de Oliveira, então presidente da república, convoca grupos de vários Estados para relatarem suas experiências no "Congresso de Educação de Adultos". Este momento da virada para os anos 60, é marcado por duas tendências conflitantes segundo o papel da Educação de jovens e adultos:

uma que percebia como educação libertadora, como conscientização e outra que a entendia como educação funcional, como treinamento de mão de obra para torna-la mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (ALMEIDA, 2015).

Nesse congresso, ganha destaque a experiência do grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire. Esse grupo se constituía em um movimento de educação voltado para o desenvolvimento da educação de adultos, com críticas muito fortes à precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático e à pouca qualificação do professor. O momento também se caracterizou por inovações pedagógicas, enfatizando uma educação com o homem e não para o homem. Propunha uma renovação dos métodos e processos educativos, abandonando aqueles estritamente auditivos, em que o discurso seria substituído pela discussão e participação do grupo (PAIVA, 1973).

O começo dos 1960 trouxe consigo uma intensa conscientização da sociedade civil em torno das reformas de base. Transformações sociais, políticas e econômicas dessa conjuntura contribuíram para um novo olhar para as iniciativas em relação às políticas públicas na educação de adultos. No ano de 1963, o Ministério da Educação encerra a CNEA e encarrega

Paulo Freire da elaboração de um Programa Nacional de Alfabetização (ALMEIDA, 2015, MELO, 2020).

De 1961 a 1964 se espalharam pelo país iniciativas de educação popular baseadas no método de Paulo Freire que introduziu “novo arcabouço conceitual e nova postura epistemológica” (ALMEIDA, 2015). Após o golpe militar de 64, apenas o Movimento de Educação de Base (MEB), surgido em 1961 sob liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) conseguiu se manter ativo por sua ligação com a Igreja Católica. ALMEIDA, 2015, MELO, 2020).

Durante o regime militar três iniciativas foram produzidas para dar conta da solução do então “problema” da alfabetização de jovens e Adultos. A primeira foi a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) um programa de financiamento estadunidense, baseado na ideologia da segurança nacional, que se restringiu à distribuição de alimentos para manutenção da frequência escolar. A segunda foi a instituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que permanece em vigor por 15 e foi um dos programas mais bem financiados da história, transferência voluntária de 1% do imposto de renda devido por empresas e 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Porém, bem longe de realizar o que os movimentos populares se propunham, o MOBRAL o conceito de alfabetização à capacidade de aprender a ler e a escrever. A terceira iniciativa dizia respeito ao ensino supletivo, que reconhecia a educação de jovens e adultos como um direito à cidadania, limitou o dever do Estado à faixa etária de 7 a 14 anos (PAIVA, 73, ALMEIDA, 2015, MELO, 2020).

Em 1971, a Lei nº. 5.692 regulamenta o ensino supletivo como proposta de reposição de escolaridade. Em conjunto com as medidas oficiais de educação de adultos, ocorreu também algumas iniciativas da Sociedade Civil, haja vista o Telecurso 2000, que foi transmitido a partir de janeiro de 1978. Sobre a definição e objetivos desse curso, o pesquisador Ebenezer Menezes aponta que foi um método de ensino supletivo de 1º e 2º graus desenvolvido para a formação e qualificação profissional básica de jovens e adultos que, por razões diversas, não concluíram ou tiveram que interromper os seus estudos. Trata-se de um conjunto de programas produzido pela parceria entre o Canal Futura, a Fundação Roberto Marinho, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp). O Ministério da Educação (MEC) associou-se à parceria e criou em 1998 o projeto Telessalas 2000, desenvolvido com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) (MENEZES, 2002).

A partir de 1985, com a redemocratização do país, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi extinto e ocupa seu lugar a Fundação EDUCAR, no entanto sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção. Com a extinção da Fundação EDUCAR, em 1990, ocorreu a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios. Haddad e Di Pierro (2000, p. 121), ao comentarem sobre a extinção da Fundação, apontam que [...]representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tende ao crescimento contínuo [...].

Em 1990, o governo Fernando Collor de Mello lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como objetivo reduzir 70% do número de analfabetos do país em cinco anos. Para atingir tal objetivo, criou-se a Comissão do Programa Nacional da Alfabetização e Cidadania que, aos poucos, foi-se desarticulando, tendo em vista, a completa fragmentação e desvinculação do Programa e da Comissão na liberação de recursos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A década de 1990 foi marcada pela relativização nos planos cultural, jurídico e político – dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistadas em momentos anteriores, e a descentralização da problemática, bem como a situação marginal da EJA nas políticas públicas do país (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Nessa mesma década, a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) – já apresentada neste texto, reafirmou a institucionalização da modalidade EJA, substituindo a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos.

O FUNDEF (1996 a 2006) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério não apresentava um orçamento dedicado à EJA. Em 1996, surge o FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, que trazia o orçamento definido, e com um teto, que ainda tinha dificuldades em cumprir sua função de garantir vagas e qualidade na oferta:

No entanto, em que pese o avanço legal da inclusão da EJA no Fundeb, o mesmo foi limitado pela definição de que essa modalidade não poderia se apropriar de mais de 15% do total dos recursos do Fundo (sistema conhecido como trava) e pela instituição do menor fator de ponderação entre as etapas e modalidades da educação básica contempladas com essa política, equivalendo, em 2007, a 70% do valor por aluno do ensino fundamental regular urbano (BRASIL, 2007a), situação que vigorou nos dois primeiros anos do Fundeb (CARVALHO, 2014). A carência desta destinação de recurso público estadual ou federal tornou mais difícil a implementação da EJA em municípios pequenos ou com poucos recursos (DA CRUZ, 2021 p.86).

De forma intencional e política, a palavra ensino é substituída pela palavra educação, porque a primeira atrela-se ao sentido frio e pragmático da educação bancária⁷; já a segunda tem sentido mais amplo e profundo, alinhado às propostas da educação libertadora. Tal concepção apresenta-se com muitos desafios, alguns deles mencionados na Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1999, p. 2)⁸, que diz:

[...] o novo conceito de Educação de Jovens e Adultos apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral.

Em consonância com a Declaração de Hamburgo, criou-se, no Brasil, o Parecer CNE/CEB nº 11, das Diretrizes Curriculares para a EJA, que descreve essa modalidade de ensino por suas funções:

reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais; e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos por toda a vida (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000).

⁷ Nenhuma vivência prévia do estudante é considerada útil no processo de ensino-aprendizagem e o discente é visto como um receptáculo de informações que devem ser previamente selecionados e obviamente úteis ao modelo capitalista, nesse sentido, educação bancária exalta as concepções meramente tecnicistas da educação. Neste contexto a filosofia, a história, a arte e em geral todas as áreas das ciências humanas são rechaçadas como disciplinas inúteis ou irrelevantes.

⁸ A Declaração de Hamburgo foi um documento criado em 1997 na V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, em que representantes de todas as partes do mundo apresentaram propostas e ações para a educação e para a erradicação do analfabetismo (Unesco, 1997).

No governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), ocorreram importantes iniciativas para as políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos. Criou-se o Programa Brasil Alfabetizado, que gerou três vertentes sociais para essa modalidade de ensino. A primeira, o Projeto Escola de Fábrica, oferece cursos de formação profissional com duração mínima de 600 horas para jovens de 15 a 21 anos.

A segunda, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), está voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior ao 5º ano, mas que não tenha concluído o ensino fundamental e que não tenha vínculo formal de trabalho. Esse programa tem como enfoque central a qualificação para o trabalho (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Na sequência, foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio (FRIEDRICH, 2010, ALMEIDA, 2015, MELO, 2020,).

Segundo Marcia Friedrich, estas três linhas de iniciativas voltadas para jovens e adultos trabalhadores, mesmo buscando ampliar as possibilidades de escolarização destes sujeitos iniciativas de expansão para as políticas de EJA, são todas programas voltados para a profissionalização, que reforçam a idéia de fragmentação em que a certificação é a meta, bem como a erradicação do analfabetismo “sem, contudo, uma perspectiva de continuidade caracterizando a formação inicial” (FRIEDRICH, 2010) onde se dilui o caráter popular da educação voltada para o capital humano apontando para a força de trabalho entendida como mercadoria em produção de um capital econômico (FRIEDRICH, 2010).

Ao tratar do público da educação de Jovens e Adultos, tanto Almeida (2015), Melo (2020), Fiedrich (2020), Paiva (2020) e Arroyo (2007), apontam que o conjunto de programas e políticas públicas para esta modalidade da educação não levam em consideração as particularidades de um educando “não criança”, que possui necessidades próprias, história, responsabilidades, diferentes dificuldades e um histórico de baixa autoestima e frustrações. O histórico fragmentado das políticas implementadas e dos programas oferecidos visam, em cada período, responder ao “problema” do analfabetismo, a “solucionar” uma carência de mão de obra, a “suprir” uma demanda internacional por desenvolvimento, e nunca são desenvolvidos

em sua totalidade a partir dos sujeitos da prática educativa, exceto pelo breve período do desenvolvimento do método de Paulo Freire e da educação libertadora.

Quanto às especificidades dos sujeitos, Wanderley (2013) vai nos alertar que ao pensar no histórico dos programas, soluções e implementações da EJA, o critério raça/etnia, nunca foi uma variável considerada, mesmo que a grande maioria dos atendidos pelo ensino de Jovens e Adultos, desde a época do Império, sejam afrodescendentes. A pesquisadora aponta que na linha metodológica da educação como prática da liberdade de Freire (2003):

a identidade é um construto social que está sendo reinventado, renovado e construído. Em sua visão, a educação proporciona aos afrodescendentes, enquanto seres criativos e históricos, a possibilidade de transformarem o mundo e construírem suas identidades nele e através dele, imprimindo-lhes novos sentidos.

Wanderley (2013) também fala da importância da criação de políticas públicas que insiram no horizonte da Educação de Jovens e Adultos um horizonte programático, conceitual, metodológico, de conteúdo e financeiro que tenham em mente que a maioria da população atendida pertence a uma camada empobrecida da população, de origem étnica afrodescendente, que compartilha de características físicas, históricas, sociais e econômicas comuns.

A autora aponta que é importante que o educador esteja preparado para partir das experiências racializadas de seus educandos e construir a partir delas, de sua história de vida, de suas histórias comuns coletivas, suas memórias culturais ancestrais, novas formas de aprendizado que tenham origem em sua vivência da negritude. Estes homens e mulheres trabalhadores tem em seu universo compartilhado histórias de vida nas periferias que são permeadas pela precariedade, pela violência e pelo racismo estrutural e todas estas experiências vão interferir, se incorporar e alterar a forma como elas elaboram e constroem seu conhecimento (WANDERLEY, 2013).

Tendo todos estas elaborações e perspectivas em mente, é importante pensar em propostas novas de aprender-ensinar que não mais estejam presas na dicotomia “aprender para trabalhar” ou “aprender para ser livre”, mas que a prática da educação como liberdade contenha em si a possibilidade de trazer a consciência para a libertação e a potência para a construção de novas formas de futuro para os educandos.

Tais medidas foram mantidas até o controverso processo de *impeachment* (GOLPE) da presidenta Dilma Rousseff em 2016. Atualmente, a EJA enfrenta o descaso e a omissão do Governo Federal, momento no qual a educação é tratada como gasto. Militantes das redes sociais – que disseminam notícias falsas – são mais reconhecidos que pesquisadores e cientistas renomados e respeitados na comunidade acadêmica.

Após esse breve histórico da EJA no país, passaremos a discutir a disciplina de História na Educação de Jovens e Adultos.

3.2.1. A disciplina de História na Educação de Jovens e Adultos

Na presente pesquisa, adota-se o posicionamento de que refletir sobre o conhecimento histórico é relevante devido ao seu profundo significado na vida dos seres humanos, em especial ao público da Educação de Jovens e Adultos, além de ser essencial para a construção de uma educação libertadora e emancipadora. Para tanto, é imprescindível compreender de que forma essa disciplina é pensada e praticada nessa modalidade de ensino.

Os referenciais teóricos destinados à disciplina de História trabalhada na EJA são raros até 1999. Reproduzia-se, nessa modalidade, os parâmetros utilizados no ensino fundamental. Amiúde, a EJA configura-se como versão reduzida e simplificada do currículo do ensino fundamental e médio, não respeitando as suas especificidades.

O parecer CNE/CEB n. 11/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, enfatiza um dos perfis dos estudantes da EJA: “trabalhadores maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência”. Vale ressaltar, no entanto, que a partir da minha observação, na prática docente, percebo que cada vez mais esse segmento de ensino é procurado por sujeitos com pouca experiência profissional, ou experiências de trabalho apenas informal.

O parecer CNE/CEB n. 11/2000 ainda apresenta dois princípios estruturais para a EJA: contextualização e flexibilidade, que direcionam a questão curricular da disciplina de História. Os jovens e adultos trazem uma grande experiência de vida e as práticas pedagógicas devem levar em consideração tais vivências. Nessa perspectiva, a temática do mundo do trabalho

assume notável sentido. Partindo dessa experiência, é possível discutir os seus sentidos na existência humana e na própria constituição da sociedade.

Assim sendo, a abordagem da história do cotidiano é extremamente importante. A associação entre cotidiano e a história de vida dos estudantes permite a articulação entre história individual e coletiva, problematizando essa relação. Além do cotidiano, o tema do trabalho pode ser considerado central. Parte dos estudantes da EJA está inserida no mercado de trabalho ou busca essa inserção. Esse tema estaria ligado não apenas ao cotidiano dos estudantes da EJA, mas também a sua abordagem como uma das principais instâncias da vida em sociedade.

Mas, se por um lado a experiência de vida facilita o processo de aprendizagem escolar, por outro, a maior vivência pode trazer obstáculos. Muitas vezes, esse segmento traz ideias radicadas e visões de mundo consolidadas que precisam ser trabalhadas de forma crítica. A história não pode ignorar a realidade dos estudantes e desprezar qualquer experiência histórica por ele vivida. Contudo, deve-se ter cuidado redobrado com o anacronismo e as ideias equivocadas de experiências de ensino a partir do cotidiano.

O reconhecimento da experiência dos estudantes é um ponto de partida para permitir maior capacidade analítica e reflexiva. Valorizar a experiência pessoal e os problemas do presente não significa negligenciar a necessidade de compreensão de diferentes sociedades em tempos diversos. Os jovens e adultos, com sua experiência, precisam estar equipados com ferramentas analíticas próprias do saber histórico para situar, comparar e analisar acontecimentos em uma multiplicidade de tempos. Nesse sentido, as diferentes concepções de tempos e a discussão sobre o conceito de “tempo histórico” e identidade são essenciais.

Com isso, destaca-se a importância da construção das identidades individual e social. Esses conceitos são fundamentais, já que a identidade e a memória têm uma estreita relação, conforme enfatiza Pollak (1992):

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo (p. 30).

Todas as experiências vividas pelos atores sociais apresentam a possibilidade de ser apropriadas por eles como ponto de reflexão e crítica de sua própria condição de existência.

Embora o estudante, muitas vezes, não tenha a percepção para valorizar totalmente a sua história, suas características comunitárias e os traços culturais específicos de seus pares, cabe ao educador despertar o gosto no estudante, em explorar esses aspectos. A partir do momento que o estudante se torna participante dos processos de ensino e aprendizagem, ele começa a aprofundar-se nos meandros da história, identificando e relacionando o desenvolvimento social de seu grupo.

Para Mendes (2004):

[...] traz[e]r à tona acontecimentos, atores e lugares comuns ao estudante faz com que este se aproxime da disciplina, percebendo a relação dialética entre o passado desconhecido e o presente, tão próximo. Pode-se, a partir desse ponto, estabelecer uma problematização que estimule o estudante a sair da curiosidade ingênua, conduzindo-o a um conhecimento crítico da realidade, contribuindo para a construção de sua consciência histórica e o amadurecimento de sua cidadania (p.35).

Proporcionar a investigação histórica indubitavelmente leva a uma nova postura dos indivíduos em relação ao seu passado e ao de sua comunidade. Ou como bem explica, Bittencourt (2004), ao propor que os estudantes sejam agentes de transformação da realidade próxima, também nos surgem algumas perguntas:

as transformações ocorrem por vontade individual? como são situadas as transformações de caráter coletivo? ou ainda, o “sentir-se sujeito histórico” significa que o indivíduo é o único responsável pelas mudanças e pelo destino de sua própria existência e que não é fruto de uma determinada história conjuntural e estrutural mais ampla? o aluno é sujeito da história ou pode sê-lo pela compreensão de que é igualmente produto de uma história? quais os limites da ação histórica individual? como a história vivida de cada “cidadão” interfere e se relaciona com a história da sociedade? conhecer a realidade circundante em que o aluno vive implica fazer do estudo de história um instrumento fundamental para a desmistificação da sociedade moderna? como o estudo do passado se relaciona com o desvendamento da realidade presente? para responder a tais questões, torna-se necessário especificar, nos textos curriculares, o conceito de cidadão (BITTENCOURT, 2004,p. 21)

Entender a importância do passado é crucial para a autoestima e valorização dos agentes históricos. Como educadores, temos a responsabilidade de ajudar o estudante a contatar uma história que eles reconheçam como parte de seu cotidiano, atribuirão sentidos históricos às condições que os trouxeram até ali. Como os estudantes o farão, a partir de quais referências, memórias, testemunhos e negociações subjetivas com elementos externos culturais, veremos mais adiante.

3.3. Da História positivista à História pós-moderna: produzindo sentidos

A consolidação da História como ciência se deu entre os séculos XVIII e XIX, a partir do método erudito desenvolvido na França desde o Renascentismo (GRESPLAN, 2006; REIS, 2004). Esse processo foi marcado pelo desenvolvimento de procedimentos norteadores da crítica documental que possibilitou sua diferenciação tanto da literatura – especialmente a literatura histórica – quanto da filosofia, adquirindo um “estatuto de cientificidade” (GRESPLAN, 2006). Embora a importância da caracterização da História como ciência seja inegável, é preciso questionar até que ponto essa caracterização é plausível.

Os princípios que norteiam esses procedimentos são: a análise rigorosa de documentos autênticos da época estudada garantiria ao historiador as informações verdadeiras sobre o fato histórico, este considerado em sua “singularidade absoluta”. A busca pela verdade é essencial, no entanto ela não está garantida por si mesma, mas resultado do trabalho específico do historiador, ou seja, o método é entendido como uma “forma de proceder”, é visto como uma ferramenta passível de ser aprendida e praticada. Ao historiador cabe o rigoroso trabalho de descobrir a verdade e representá-la apropriadamente. Dessa forma, há um esforço no sentido de neutralizar a subjetividade do pesquisador, distanciando sujeito e objeto. Suas hipóteses e expectativas não deveriam influenciar o estudo (GRESPLAN, 2006).

Leopold von Ranke, historiador alemão do século XIX frequentemente considerado o pai da “História Científica”, foi um dos principais nomes da História Positivista Alemã. Segundo ele, para fazer-se História era necessário um método rigoroso e criterioso que permitisse um resgate fiel do passado – presente no documento de antemão. Em sua perspectiva, a função do historiador não era ser juiz do passado, mas relatar os acontecimentos como eles realmente teriam ocorrido. Presente e passado são percebidos, então, como independentes e distintos, sendo o passado algo “congelado” (REIS, 2004).

O autor recomenda uma objetividade para se fazer história, e a narração é apresentada como uma ferramenta para esse fim. Essa narrativa, no entanto, deveria ser elaborada sem uma reflexão teórica – considerada nociva por introduzir a especulação filosófica (REIS, 2004). O trabalho do historiador demandaria, portanto, que o sujeito saísse de seu tempo e de sua sociedade para alcançar a neutralidade e recuperar de forma imparcial a verdade contida nos documentos históricos.

De acordo com o antropólogo haitiano, Michel-Rolph Trouillot (2016), a abordagem positivista da história é marcada pela criação de uma fronteira epistemológica entre o passado enquanto processo social – ou seja, os acontecimentos que ocorrem ao longo do tempo e espaço – e o passado enquanto história – ou o conhecimento que é possível ter sobre esses acontecimentos:

À medida que a história se consolidava como uma profissão no século XIX, estudiosos fortemente influenciados por noções positivistas tentavam teorizar sobre a distinção entre processo histórico e conhecimento histórico. Na verdade, a própria profissionalização da disciplina é em parte baseada nessa distinção: quanto mais distante se encontrar o processo sócio-histórico do conhecimento sobre ele, tanto mais fácil será sustentar a pretensão a um profissionalismo “científico”. Assim, historiadores e particularmente filósofos da história orgulhavam-se ao descobrir ou reiterar instâncias em que a distinção era supostamente indisputável, pois era marcada não apenas pelo contexto semântico, mas também pela morfologia ou pelo próprio vocabulário (...) Essas fronteiras filosóficas, por sua vez, reforçavam a fronteira cronológica entre passado e presente herdada da antiguidade (TROUILLOT, 2016, pp. 24-25).

Assim, apesar da rejeição de Ranke às reflexões teóricas, é possível afirmar que a consolidação da História como ciência se deu a partir de um esforço teórico que definia tanto o passado e o presente, quanto quais acontecimentos e sujeitos seriam historicamente relevantes. É importante ressaltar que a pretensão de objetividade e a tentativa de se desvencilhar da filosofia encontra um obstáculo significativo: toda compreensão de algo concreto e objetivo se fundamenta diretamente em uma reflexão teórica.

Dessa forma, Ranke se contradiz ao afirmar que uma reflexão teórica induz ao erro, pois para definir o passado como algo que existe por si, ele teria que, necessariamente, partir de uma reflexão teórica. Em sua obra, o passado pode ser considerado uma verdade inquestionável somente a partir do reconhecimento do método desenvolvido por ele, sendo este fruto de especulação filosófica.

A construção da História como um campo desprovido de subjetividade e especulação gerou um regime de verdade em relação ao passado na medida em que se reforçava a ideia do historiador como um revelador da verdade e invisibilizava a influência das relações de poder tanto nos processos históricos quanto na construção do conhecimento sobre eles (TROUILLOT, 2016). Tal influência fica evidente na escolha dos fatos e personagens considerados historicamente relevantes: eventos e líderes políticos, administrativos, religiosos e diplomáticos, a partir dos quais todos os outros se derivavam (REIS, 2004).

Essa abordagem, acompanhada dos princípios Iluministas, reforçava uma ideia de desenvolvimento linear e racional do processo histórico, em particular as ações das lideranças políticas, econômicas e religiosas. Os fatos históricos são aqueles feitos pelos “grandes sujeitos” a partir da “vontade divina” (REIS, 2004). Ao inserir as ações das elites em uma narrativa linear, desprovida de conflitos e disputas, os historiadores positivistas acabaram por mitificar esse passado, legitimando-as como necessárias para a evolução e o bem da sociedade.

Essa operação é, no entanto, uma ilusão. É o presente que “olha” o passado e espera obter respostas satisfatórias, ter o passado como verdade é querer tirar dele uma resposta de estabilidade e permanência; é querer ignorar a instabilidade em relações conflituosas; é ver como inevitável determinado fato; é redimir o líder e os homens que o apoiam de qualquer erro; é culpar o acaso (e a vontade divina) pelas ações e experiências que são irrefutavelmente humanas.

Tendo em vista o tema desta pesquisa, é importante ressaltar que a história positivista tinha também um caráter pedagógico. De acordo com Reis,

Para Langlois e Seignobos, o historiador tem por vocação a de educador cívico. O valor da história é sobretudo pedagógico, o método crítico combate a credulidade e a submissão à autoridade. Os eventos passados são instrumentos da educação cívica. É o fato histórico exemplar, único, irredutível à comparação, estabelecido pelos documentos, que cativa o aluno e o situa na evolução da nação, dando-lhe a noção de uma mudança progressiva rumo à “democracia” e inspirando-lhe o temor às mudanças bruscas. Na educação cívica, os fatos históricos e os grandes homens são cuidadosamente reconstituídos e embalsamados para a instrução da juventude. Faz-se uma “história comemorativa”, que legitima os rituais cívicos. Nesses rituais, realizados nas datas (dia e mês) que coincidem com as do evento passado, quando os grandes heróis produziram os seus grandes feitos, procura-se a coincidência do “atual com o eterno” (2004, pp. 31-32).

Trouillot (2016) afirma que a história positivista consolidou uma noção da história como um repositório das lembranças coletivas: uma forma de armazenar as experiências humanas ao longo do tempo. Essa noção ganha um significado ainda mais relevante quando tomamos o papel pedagógico da história, uma vez que a narrativa produzida pela disciplina pretende não apenas narrar “os grandes feitos dos grandes heróis”, mas também se impõe como universal, determinando, assim, quem e o que é ou não historicamente relevante para o grupo social.

No século XX, não apenas na Alemanha, esses princípios foram duramente criticados e o olhar para a História sofreu profundas transformações. Primeiro em relação ao pesquisador, sujeito produtor do conhecimento, que agora assume um caráter ativo: a pesquisa é guiada por

suas hipóteses, que são ou não comprovadas pelo método construído ao longo do processo. Há, também, uma aproximação com as Ciências Sociais, Geografia, Economia, entre outras, a partir do reconhecimento das contribuições que a interdisciplinaridade pode proporcionar à pesquisa científica (GRESPLAN, 2006). A ideia de verdade, tão valorizada pelos historiadores tradicionais, foi questionada e a separação total entre sujeito e objeto, desmistificada.

A crítica mais conhecida à abordagem positivista partiu da *École des Annales*, na década de 1930, que buscava romper com o “ranço positivista”, propondo uma História-Problema. O trabalho do historiador seria guiado por hipóteses, pela articulação de seus “passos analíticos”, além disso, defendiam uma abordagem interdisciplinar, incorporando na pesquisa, outras ciências sociais. Esses historiadores – e, posteriormente, outros como Michel de Certeau e Jacques Le Goff – ampliaram a noção do que era um documento e de como ele deveria ser analisado. Dessa forma, o documento deixou de ser visto como um resto, um vestígio, e se torna um produto da cultura, fabricado a partir das relações de poder presentes em uma certa sociedade e por isso, passível de ser compreendido e interpretado. A crítica das fontes dá lugar, então, à análise documental (SALIBA, 2013).

No início da década de 1970 surgiu uma nova corrente historiográfica, vinda da escola francesa, que se autodenominava “Nova História”. A Nova História se originou associada à Escola dos Annales e tinha como característica o estudo do indivíduo. Nessa abordagem, tudo que diz respeito aos indivíduos e suas vivências é considerado como fonte de pesquisa para a História. Assim, os historiadores se afastaram da suposta objetividade, focando nas subjetividades dos agentes (FONTANA, 1982). Para se entender a “Nova História” devemos compreender suas duas principais características: a contestação absoluta dos paradigmas e o papel da narrativa para a História.

A “Nova História”, sem dúvida alguma, refuta os modelos tradicionais. O ceticismo nos padrões talvez exista devido ao desencanto e à desconfiança do futuro que passou a emergir após a 2ª Guerra Mundial e no decorrer da Guerra Fria. Com o enfraquecimento da ideia de progresso e futuro, a história não poderia ser escrita e entendida a partir de um molde, fortalecendo a noção de que o conhecimento histórico é construído e voltado para o presente (FONTANA, 1982). Essa desconfiança se intensificou com a queda do comunismo, quando as abordagens marxistas perderam força por seu aspecto teleológico.

Vygotsky é um dos primeiros pensadores da educação que propõe que “os seres humanos são e estão situados e constituídos historicamente, por meio da linguagem.” (COSTAS, 2011, P. 207). O autor vai nos lembrar que o método sintético-genético idealizado por Ach, em 1921, já estudava o processo de construção de conceitos. Esse método confirmava que um conceito não se surge do vínculo simples entre palavra-objeto, mas de uma série de operações cognitivas afetivas com finalidade. E que essas mediações operacionais envolvem a apropriação de significados transcritos em conceitos. E uma das teses de Vygotsky se refere justamente ao processo de humanização e desenvolvimento que se dá a partir do uso cultural e instrumental, nas relações dialéticas da constituição dos significados e dos sentidos (COSTAS 2011, p. 208).

Segundo Vygotsky (1996), a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado, sendo o significado ao mesmo tempo um fenômeno verbal e intelectual. A estabilização das ideias de um determinado grupo em palavra. Estas ideias serão utilizadas na constituição do sentido. Os sentidos se constroem e se ampliam na relação coletiva e dialética. Portanto, “Não é algo cristalizado, mas evolui histórica e culturalmente” (COSTA, 2011, p. 214).

O autor, vai dizer que se pode manter os significados, mas sofrerão variações na intenção, no inconsciente, e ressignificações diante dos acontecimentos, diante de um interlocutor que dialeticamente reconstrói o significado diante de argumentos, refutações. Já o sentido tem caráter simbólico e é um elemento da mediação homem/mundo. Não tendo estabilidade, tem caráter provisório sendo constante mediado pelas relações humanas e interlocucionais, que Rey (2007, p. 157) vai nomear como a relação entre o sentido e o subjetivo. O sentido subjetivo, embora represente uma relação entre afeto e cognição do indivíduo está longe de se restringir ao indivíduo e sua personalidade, conforme nos aponta Rey, ele se organiza em sistemas dinâmicos de sentido, sendo estes, relacionais. E citando Vygosty, aponta: “no processo da vida social, as emoções entram em novas relações com outros elementos da vida psíquica, novos sistemas aparecem, novos conjuntos de funções psíquicas; unidades de maior ordem emergem”.

Então, a história não possui mais sentido? Muitos historiadores pós-modernos pensam o contrário: a história, agora, possui muitos sentidos. Muitos historiadores julgam que não necessitamos de novos paradigmas, não precisamos achar um logos, para podermos sair da

crise. Carlos Barros (1998) considera essa posição conservadora, pois perpetua somente o presente. Hayden White aponta que a vida

será mais bem vivida se não tiver um sentido único, mas muitos sentidos diferentes. (...) Precisamos de uma história que nos eduque para a descontinuidade de um modo como nunca se fez antes; pois a descontinuidade, a ruptura e o caos são o nosso destino (WHITE, 1995, p.56).

Para Trouillot (2016), essa perspectiva se consolidou a partir dos avanços das teorias sociais críticas, da teoria narrativa e da filosofia crítica, enfatizando o caráter narrativo da história. A linguagem e a narrativa são aspectos fundamentais para a teoria da história pós-moderna – que o antropólogo define como construtivista. A linguagem ocupa um lugar privilegiado na medida que apenas a partir dela que o passado pode ser conhecido e compartilhado. Daí sua importância nos estudos da teoria da história da hermenêutica, que busca compreender, por meio da linguagem, como é que se produz o sentido da História dentro da historiografia.

Apesar da importância da linguagem e da narrativa no fazer histórico, Trouillot aponta os riscos de se tomar a história como mais uma ficção. Segundo o antropólogo, embora a História seja produzida no formato narrativo, ela apresenta uma característica específica que a diferencia da ficção: o fato de se remeter a algo ou alguém que reconhecemos que existiu, mesmo que não exista mais. Dessa forma, ainda que as abordagens pós-modernas tenham criticado a objetividade e, principalmente, a busca por uma verdade inequívoca, os historiadores ainda precisam apresentar fontes e evidências que certifiquem o que ele diz que aconteceu de fato aconteceu. Ou seja, ainda que não se defenda uma verdade absoluta, ainda há uma pretensão de verdade:

Na verdade, cada narrativa deve renovar essa pretensão duas vezes. Do ponto de vista de seu(s) produtor(es) imediato(s), a narrativa afirma pretender o conhecimento: diz-se que aquilo que se diz ter acontecido é algo que se sabe que realmente aconteceu. Todo historiador apresenta uma narrativa com um certificado de autenticidade, ainda que submetido a qualificações. Do ponto de vista de sua audiência, a narrativa histórica precisa passar por um teste de aceitação, que reforça a pretensão de conhecimento: acredita-se que aquilo que se diz ter acontecido realmente aconteceu (TROUILLOT, 2016, p. 27).

Conforme mencionei na Introdução, o pouco ou nenhum contato do professor licenciado de História com as metodologias de pesquisa levam a um pertinente questionamento: até onde vai a relação entre a historiografia acadêmica e a História escolar? Ou, de que forma o professor

da educação básica se relaciona com a produção acadêmica? Como pista para resposta a tais questionamentos, o professor e pesquisador Antônio Carlos Figueiredo Costa (2019) apresenta duas correntes historiográficas que podem viabilizar a aproximação entre a historiografia e a História escolar: a escola dos Anales da 3ª geração e a História social inglesa.

Segundo o autor, essas correntes historiográficas ampliaram os temas, os objetos e as abordagens na História, potencializando a aproximação entre a historiografia e a História escolar. Sobre isso o ele diz:

Surgem assim questionamentos do que se apresenta como mais promissor entre as várias correntes historiográficas, daquilo que pode vir a ser melhor apropriado ao conhecimento histórico escolar. Temos que observar que a proposta dos Anales se fragmentou em sua 3ª geração, ou seja, no pós 1968, em diversas tendências que apresentam os chamados novos temas, novos objetos e novas abordagens. Por outro lado, a chamada História social inglesa, de viés marxista, aproximou-se da Antropologia, do imaginário, dos rituais e das representações do poder. Dessa forma, em meio a uma variedade tão grande de possibilidades, talvez tenha sido alargado suficientemente, o liame possível para a apropriação pela história escolar, guardadas as suas especificidades, para a apropriação dos avanços conquistados pela história acadêmica (COSTA, 2019, p.16).

Nesse sentido, as múltiplas abordagens e os novos enfoques trazidos pela escola dos Anales e pela historiografia da História social inglesa representam um campo promissor para a aproximação da historiografia e a História escolar. Nessa seara, a abordagem muda o olhar e traz à tona novos sujeitos da história, conforme explica Costa:

Da mesma maneira, a atenção dada pelos Annales da 3ª geração às manifestações populares colocou em cena grupos que antes não recebiam voz como sujeitos da História; da mesma forma, a noção de teatro presente em algumas versões da História social inglesa, ao mesmo tempo que se debruça nas representações da classe dominante, em seu teatro de majestade, poder e autoridade, também propicia em suas análises, o contrateatro dos pobres, no emprego do protesto e do ridículo, quando não, da rebelião. Essas mudanças na produção historiográfica, por sua vez, podem ser melhor compreendidas e aceitas sob a observância de conceitos como regime de historicidade e cultura histórica. Pois a história, para ser um conhecimento socialmente significativo não poderá nunca ser matéria morta, mas sempre filha do seu tempo. (COSTA, 2019, p.17)

Os conceitos de regime de historicidade e cultura histórica são fundamentais para tentar responder a importância de se estudar história para os estudantes da EJA, uma vez que buscam refletir e investigar o passado como experiência, enquanto o presente e o futuro são considerados como campos de ação orientados por este passado, tendo como função auxiliar a compreensão da realidade passada para entendimento da realidade presente (RÜSEN, 2001).

Essa abordagem remete ao conceito de dialogicidade freiriano, já que, na perspectiva da cultura histórica, todos os diálogos que os homens realizam com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo desenvolvem a consciência histórica (RÜSEN, 2001). Assim, a aprendizagem da história é um processo que busca explicar as experiências do tempo a partir do desenvolvimento de competências narrativas. Rüsen compreende “competência narrativa” como a habilidade para narrar uma história por meio da qual a vida prática recebe uma orientação no tempo. É a contextualização do sujeito histórico em todas as suas nuances e complexidades.

3.3.1. Memória e História: representações sobre o passado

Na segunda metade do século XX, a memória ganhou maior destaque nas discussões das ciências humanas em geral. Nas sociedades ocidentais, a memória coletiva se tornou uma preocupação central para as “classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas, pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção” (LE GOFF, 2013, p. 435).

A obra *Memória Coletiva*, publicada pelo sociólogo francês Maurice Halbwachs em 1950, é considerada a primeira a considerar os aspectos da memória em sua dimensão coletiva, introduzindo a ideia de que a construção da memória é um trabalho coletivo, mesmo quando tratamos de memórias individuais. Halbwachs afirma que a memória individual é sempre referenciada nos quadros sociais de memória, uma vez que nossas narrativas pessoais sobre o passado depende de marcos e personagens externos que atuam como suporte. Assim, a construção da memória depende das nossas experiências de vida, dos lugares sociais em que estamos inseridos (HALBWACHS, 1990).

Nesse sentido, a memória nacional era considerada pelo sociólogo a forma mais bem estruturada de memória coletiva, garantindo marcos e referenciais estáveis e contínuos, que possibilitariam um sentimento de coerência e pertencimento. Como as relações sociais estariam no centro das representações da memória, um enfraquecimento do grupo significaria um enfraquecimento das lembranças compartilhadas. Ao entender a nação como uma coletividade “forte”, Halbwachs atribui a ela a função de manter e perpetuar a memória coletiva.

Esse ponto de vista, no entanto, não considera as relações de poder entre grupos sociais distintos em uma mesma sociedade. Estudos posteriores – em grande parte apoiados por relatos

de sobreviventes da Segunda Guerra Mundial – se dedicaram a compreender os testemunhos de populações marginalizadas, memórias que divergiam das narrativas nacionais. Esse deslocamento se relaciona com o enfraquecimento das identidades nacionais e a emergência de identidades múltiplas e fragmentadas pós modernas (HALL, 2019).

A partir desses estudos, a estabilidade da memória nacional foi contestada, dando lugar aos testemunhos e análises que focavam nos conflitos e nas relações de poder. Assim, a memória nacional é entendida não a partir de seu potencial aglutinador, mas por seu caráter uniformizador, destruidor e opressor da memória coletiva (POLLAK, 1989).

É importante destacar que a memória, assim como outras formas de conhecer o passado, é uma representação, “um enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros desse grupo” (CANDAU, 2011, p. 24). Embora os indivíduos sejam capazes de evocar lembranças e sentimentos passados, elas só podem ser conhecidas na medida que são transmitidas socialmente por meio da linguagem (CANDAU, 2011).

As narrativas de memória promovidas pelo Estado – datas comemorativas, currículos escolares, rituais e celebrações – foram em grande parte baseadas nos estudos de historiadores e refletem os interesses políticos das elites políticas e econômicas. No entanto, ao contrário do que postula Halbwachs, os grupos sociais que compõem a nação possuem marcos e representações próprias sobre o passado, seja aquele vivido ou “herdado” (POLLAK, 1989). É possível, então, afirmar que a memória coletiva não é fixa ou estável, mas objeto de disputas e negociações.

Dessa forma, a noção de memória coletiva é problematizada. Pollak, por exemplo, aponta a existência de memória múltiplas, plurais. Ao questionar as narrativas de memória oficiais, o autor lança luz às memórias que ele denomina memórias subterrâneas, ou seja, as narrativas produzidas e mantidas por grupos socialmente marginalizados e invisibilizados, que não conseguem ser legitimadas e compartilhadas (POLLAK, 1989).

Apesar de não ser a única forma de representação do passado, a História científica ocupa um papel importante nessa disputa, uma vez que atua como legitimadora ou não de determinadas narrativas. Para Jacques Le Goff, “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (LE GOFF, 2013), que determinam quais acontecimentos e trajetórias serão lembradas e quais serão esquecidas.

A relação entre memória e história ainda é objeto de debate nos dias de hoje. O historiador Ulpiano Bezerra de Meneses (1992) afirma que História e Memória não podem ser confundidas, uma vez que a memória seria uma construção social indispensável para os processos de constituição da identidade individual e coletiva e a história, uma forma de produção de conhecimento. Para o autor, a memória é uma construção ideológica, enquanto a história, uma construção cognitiva. Assim, a memória deveria ser tratada como objeto da história, uma vez que pertence ao campo das representações sociais.

No entanto, a cisão entre memória e história não é sempre clara. No livro *A memória, a história, o esquecimento*, Paul Ricoeur (2018) define a memória como um fenômeno humano e a história como ciência humana. Nesse ponto de vista, a memória é considerada matriz – e não objeto – da história. Assim, a história se desenvolveria além da memória, tomando os testemunhos como base para suas explicações teóricas sobre o passado.

Esse olhar para a memória e a história parte do processo de escrita da história, ou seja, a forma como a memória atua na produção do conhecimento histórico. Segundo o autor, quando deslocamos o olhar da escrita para a leitura, podemos identificar, também, a memória instruída pela história – e, em muitos casos, ferida por ela,

O que proponho hoje, é deslocar o ponto de vista adotado, o da escrita para a leitura, ou, mais genericamente, da elaboração literária do trabalho histórico para sua recepção. Este deslocamento dar-me-á oportunidade de extrair certos problemas cruciais que dizem manifestamente mais respeito à recepção da história do que à sua escrita, para os trazer à luz. As questões em jogo dizem respeito à memória, já não como simples matriz da história, mas como reapropriação do passado histórico por uma memória que a história instruiu e muitas vezes feriu (RICOEUR, 2003, não p.).

Esse processo se dá justamente porque só é possível fazer história a partir da escrita e da leitura. É na atividade de escrita, circulação e recepção que o conhecimento histórico assume um papel de instruir a memória e confrontar-se com ela. Nesse confronto, há uma disparidade entre os objetivos dos historiadores e os daqueles que reivindicam a memória coletiva.

A história, enquanto ciência, busca compreender e explicar os acontecimentos passados, podendo, muitas vezes estabelecer “comparações que tendem a relativizar a unicidade e o caráter incomparável de memórias dolorosas” (RICOEUR, 2003, não p.). Para o autor, essa postura é uma das razões para o “choque” entre a memória e a história, uma vez que as disputas pela memória muitas vezes carregam projetos de futuro, reforma, utopias. Dessa forma, na vida

social, o discurso dos historiadores se choca com outros gêneros de representação do passado como ensaios, artigos de jornal, filmes, fotografias etc.

Para Trouillot (2016), é necessário que os historiadores reconheçam que o conhecimento sobre o passado não é monopólio dos historiadores profissionalizados. Essas disputas envolvem lideranças étnicas, políticas, religiosas, jornalistas, associações da sociedade civil e cidadãos em geral,

Não podemos excluir por antecipação qualquer dos atores que participam na produção da história, nem qualquer dos lugares em que essa produção pode ocorrer. Ao lado dos historiadores profissionais, encontraremos artesãos das mais diferentes estirpes, trabalhadores do campo, sem remuneração ou reconhecimento, que enriquecem, recusam ou reorganizam o trabalho dos profissionais, atuando como políticos, estudantes, escritores de ficção, cineastas ou membros participantes do público em geral. Fazendo isso, obtemos uma visão mais complexa da própria história acadêmica, desde que não consideremos os historiadores profissionais como os únicos participantes em sua produção (TROUILLOT, 2016, p. 57).

O autor propõe que os seres humanos de forma geral vivem a história não apenas como sujeitos e atores, mas também como narradores. Atribuindo sentidos e significados para os acontecimentos do passado que vivenciaram ou tomaram conhecimento ao longo de suas vidas. Outra limitação dos historiadores nesse contexto é o fato de que o profissionalismo científico muitas vezes leva a interpretações “dóceis”, na medida em que não expressam as disputas e expectativas que estão postas no presente, que tornam determinado acontecimento relevante na esfera pública. Dessa forma, aqueles que estão excluídos da narrativa histórica – ou, nas palavras de Ricoeur, feridos por ela – procuram em outros espaços referências e narrativas que basearão suas interpretações sobre o passado.

Dessa forma, mais importante do que definir o que é história, o que é memória e quais relações elas estabelecem, é necessário entender como as narrativas são construídas e quais os critérios de credibilidade a que são submetidas desde o momento de elaboração das fontes até sua interpretação pelos atores sociais. Nesse sentido, as relações de poder ganham um espaço central, na medida em que poder definir, marcar e nomear um fato como histórico é uma manifestação de poder.

3.3.2. Memória e História: produção do conhecimento sobre o passado

Partindo da concepção de que o conhecimento sobre o passado não é monopólio dos historiadores, como afirmado por Ricoeur (2003) e Trouillot (2016), essa pesquisa se volta para os sentidos atribuídos à disciplina de História por estudantes do EJA em uma escola na periferia de Belo Horizonte.

A princípio, a inserção da História no currículo escolar está associada à consolidação da identidade nacional (BITTENCOURT, 2004). Como mencionado, a consolidação da História enquanto ciência envolvia um “dever cívico” pedagógico, estabelecendo marcos e referenciais coletivos que funcionam como balizas para a constituição de uma memória nacional. A História do Brasil, junto com a Língua Pátria e a Geografia, formava o “tripé da formação do espírito nacionalista e patriótico” (p. 18).

O papel pedagógico da História parte de uma concepção da história como “reminiscência de importantes experiências passadas” (TROUILLOT, 2016, p. 39), modelo denominado por Trouillot como modelo do armazenamento da memória-história. Essa perspectiva se alinha com o entendimento de Halbwachs sobre a memória histórica, uma vez que, para o autor, a memória histórica é uma construção artificial, esquematizada que surge quando a tradição (mantida pela memória coletiva) se esgarça a ponto de desaparecer da memória (HALBWACHS, 1990).

Segundo Halbwachs, a memória coletiva e a memória histórica não se confundem, uma vez que a primeira diz respeito a um fluxo vivo e contínuo, constantemente reelaborado no presente e a segunda busca reestabelecer uma continuidade quando esse fluxo deixa de existir. A história só seria possível a partir do momento que a memória desaparece.

No entanto, essa distinção é enganosa, na medida em que, na vida social, história e memória se retroalimentam. Como afirma Ricoeur (2003), a história se alimenta da memória – mesmo que a partir de suportes físicos e escritos – assim como a memória é instruída pela história. Nesse sentido, as representações elaboradas pelos historiadores sobre os acontecimentos passados são apropriados pelos grupos sociais, ressignificados, reafirmados ou contestados a partir de suas perspectivas localizadas. Para Trouillot,

A força da corporação histórica varia de uma sociedade a outra. Mesmo nas sociedades mais complexas, onde o peso da corporação é significativo, a produção dos historiadores jamais constitui um acervo fechado. Pelo contrário, essa produção interage não apenas com o trabalho de outros acadêmicos, como também interage decisivamente com a história produzida fora das universidades. Assim, a consciência temática da história não é ativada apenas por acadêmicos reconhecidos. Todos somos historiadores amadores, com níveis variados de consciência a respeito de nossa produção (2016, p. 48).

Para o autor, independente do conhecimento científico sobre o passado, os seres humanos de uma forma geral possuem uma consciência pré-temática da história, que media a forma como se envolvem no processo sócio histórico. É importante ressaltar que a noção de história envolve pelo menos dois significados: o processo histórico do qual todos nós fazemos parte e o conhecimento sobre esse processo. O sistema escolar, apesar de também não possuir o monopólio desse conhecimento, ocupa um papel importante na transmissão de marcos e sentidos que organizam esse conhecimento (TROUILLOT, 2016).

Dessa forma, é necessário compreender o papel dos indivíduos na história não apenas como sujeitos, mas como narradores. Produtores de significados e sentidos sobre o passado. Esses significados são atribuídos a partir das condições existentes no presente. É a partir de suas vivências que os indivíduos entram em contato com informações sobre o passado e as organizam.

A partir da segunda metade do século XX, o ideário nacionalista que norteava o currículo de História deu lugar à formação de um “cidadão crítico”, que possa compreender o processo sócio histórico no qual estão inseridos,

As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática (BITTENCOURT, 2004, p. 19).

Para Bittencourt, o objetivo de desenvolver nos estudantes uma concepção de si mesmos como agentes transformadores a partir do ensino de história levanta alguns questionamentos: é possível realizar transformações individualmente? Ele é sujeito dessa história ou produto dela? Quais os limites da ação histórica individual? Qual o lugar das transformações coletivas? A autora afirma, que apesar da mudança na forma como a história é apresentada nos textos oficiais, ela está vinculada à noção de democracia liberal. Assim, as ações coletivas, os movimentos sociais e as transformações promovidas pelos grupos sociais são pouco aprofundadas.

É importante destacar que a dinâmica da sala de aula não se limita a uma transferência de conhecimento, mas a uma construção conjunta de sentidos, perpassada por conflitos e tensões (BITTENCOURT, 2004). Em relação ao conhecimento histórico, como vimos, os conteúdos curriculares se inserem em uma rede mais ampla de representações sobre o passado que tanto os estudantes quanto o professor acessam em seu cotidiano: filmes, livros, músicas, conversas informais dentre outras.

A partir desse pressuposto, é possível assumir que, ao longo de sua trajetória de vida e escolar, os indivíduos estabeleçam conexões e sentidos próprios aos acontecimentos do passado. Trouillot afirma que os seres humanos vivem história não apenas como sujeitos e agentes, ou seja, como parte indispensável do processo sócio-histórico, mas também produzindo e transmitindo conhecimento sobre esse processo. Mesmo a memória individual comporta experiências e narrativas herdadas, não vividas (POLLAK, 1989).

Dessa forma, entender quais os significados atribuídos pelos estudantes à disciplina de História, bem como as relações que estabelecem com seus conhecimentos exteriores sobre o passado – sua história individual, familiar, nacional, local etc – nos permite uma compreensão de como o conhecimento histórico é sentido e significado pelos sujeitos, ampliando a própria noção do que é História.

4. Metodologia

Conforme anteriormente abordado na Introdução, uma questão que me inquietava era a preocupação de transformar os conteúdos trabalhados em sala de aula em experiências significativas, valorizando as experiências de vida dos estudantes e os conhecimentos trazidos por eles. Por conta disso, algumas perguntas eram importantes para o fazer da pesquisa “de que forma esses estudantes percebiam ou viam a História?” “O que significava para eles estudar História?” “A disciplina de História, como era abordada, tinha alguma relevância em suas vidas?”. Diante disso, optei em desenvolver uma pesquisa que buscasse responder a tais questões.

A partir das hipóteses estabelecidas de que a História é constituída pelos sujeitos e por sua percepção e participação na sociedade, apresento agora a descrição do objeto de pesquisa inicial, das alterações que foram efetuadas durante o percurso de pesquisa, o novo objeto e nova metodologia escolhidos e suas justificativas.

4.1. Percurso inicial mudança de rota e novas perguntas de pesquisa:

Trilhei um percurso metodológico que tentava explicar como as aulas de História se relacionam com as vivências e trajetórias dos estudantes por meio das fontes e registros periféricos, e de que forma os estudantes assimilam estas fontes na disciplina. Para tanto, recorri ao método dialógico de Paulo Freire (2000), segundo o qual a prática educativa não pode ficar reduzida à simples transposição de conhecimentos. Sobre isso Schmitt aponta que considera

[...] interessante, nessa discussão sobre o ensino de história, abordar o método dialógico defendido por Paulo Freire (2000) no livro “Medo e Ousadia- o cotidiano do professor”. Para Freire, o diálogo faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos e é o momento em que os sujeitos se encontram para refletir sobre a realidade tal como a fazem e re-fazem. Nesse método, professor e estudantes juntos conhecem e re-conhecem o objeto em estudo, estabelecem um diálogo de reflexão sobre a realidade. Por isso, ao estudar História o tema em discussão deve ser problematizado a partir do presente vivido dos estudantes e trabalhar com eles experiências cotidianas que fazem parte de sua realidade e que tenham significado para eles. (2014, p.1625).

Ao início desta investigação havia a intenção de pesquisar Identidades Culturais Periféricas e Educação de Jovens e Adultos: o uso das fontes históricas das ocupações urbanas como recurso didático contra hegemônico”. Para tanto, foi levantado um Estado da Questão a

respeito **do uso de fontes históricas sobre a história local de periferias ou ocupações urbanas na Educação de Jovens e Adultos**. Os resultados para os descritores selecionados foram insuficientes para delimitar um corpus para análise de uso destas fontes como recurso didático, e por sugestão da nova orientação houve uma mudança de metodologia. Como complicador adicional, tivemos o advento da pandemia de COVID-19 em meio ao processo, impedindo o aprofundamento da busca de fontes por conta do fechamento de diversos aparelhos onde a pesquisa documental poderia ser realizada.

Estes dois motivos levaram a uma reelaboração da metodologia escolhida e da análise de dados. Passamos então de método de busca por fontes documentais acadêmicas para uma investigação desafiadora, porém mais próxima dos objetivos: A história de vida. Por meio de entrevistas seriam coletados os relatos pessoais dos próprios estudantes a respeito dos sentidos encontrados na disciplina. O objetivo inicial se manteve, investigar, entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, os usos e os sentidos que estes percebiam no ensino da disciplina de História. Os objetivos específicos se localizam agora não mais em descrever o que nos dizem as fontes, mas em analisar estes sentidos a partir dos relatos de História de Vida dos estudantes, e da observação a partir da bibliografia atualizada sobre as questões pertinentes.

Destas entrevistas participam 9 estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola da periferia de Belo Horizonte/MG. Estes estudantes foram selecionados de forma aleatória, por conta das circunstâncias particulares da pandemia. Ao todo foram convidados 27 estudantes. Destes, apenas 9 aceitaram por disponibilidade.

Um ponto importante a destacar é que todas as entrevistas foram realizadas conforme as orientações de restrições sanitárias da pandemia de COVID-19, que vivíamos durante a realização da investigação científica. Como forma de garantir a privacidade dos sujeitos, eles foram identificados neste trabalho com nomes das suas respectivas cidades de origem.

As transcrições das entrevistas foram a última fase dessa coleta de dados e cabe ressaltar que essa ação foi realizada pelo próprio pesquisador. Para Manzini (2008, p. 85), “o pesquisador, no momento da transcrição, vai distanciar-se de um fato vivido - que foi o processo de coleta - ao mesmo tempo em que revive esse fato em outro momento e com outro enfoque intencional”. Com isso, a transcrição da entrevista deixa de ser algo mecânico e torna-se a primeira etapa da análise dos dados. Após a transcrição das entrevistas, compilei e agrupei os dados de acordo com as perguntas que foram realizadas.

Por fim, utilizei as técnicas da observação participante que se justificam por duas razões. Em primeiro lugar, faço parte do corpo docente da escola investigada desde 2013, o que me coloca numa posição de imersão cotidiana na instituição pesquisada. Em segundo lugar, partimos do princípio da não neutralidade do olhar do pesquisador que segundo Rey (2004) deve ser compreendido como produtor de uma atividade construtivo-interpretativo. Nesse sentido, a pesquisa participante pode ser entendida como uma implicação do pesquisador naquilo que move os sujeitos com os quais ele se propõe a entender, é uma abordagem metodológica onde os sujeitos da pesquisa são inseridos no processo de construção do conhecimento sobre o problema e não são colocados como um objeto externo.

Outra informação importante a destacar, é sobre o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Para cada um (a) dos (as) convidados (as), este documento foi apresentado e lido e só então, após o consentimento, foi assinado por todos e dado uma cópia para cada participante. Por fim, como recurso educacional desta investigação, desenvolvi um blog que discutirá os sentidos da disciplina de História na EJA. O endereço e a descrição do blog encontram-se no apêndice C dessa dissertação.

Segundo estudiosos como Pollak (1992), Troillout (2016), Le Goff (2003) entre outros, a História, é um dos eixos principais da construção de sentido dos sujeitos para a sociedade, principalmente no que diz respeito à História Social. Aborda-se questões relativas ao trabalho e às relações de gênero. Já a “raça” será interseccionada em ambas as questões como tema que organiza as relações sociais, econômicas e de trabalho, por suas interações diretas com o contexto da Educação de Jovens e Adultos e também serão considerados seus impactos na pandemia.

5. Análises

Conforme pontua Lahire (1997), as entrevistas se referem a discursos. Daí surge a necessidade de interpretá-las como o resultado de um processo de construção que esses sujeitos fazem de si mesmos. As entrevistas foram analisadas de modo a agrupar o que é recorrente nos relatos e a destacar o que seria específico de um sujeito ou de um grupo. Com isso, será possível organizar temas recorrentes; cruzar diferentes pontos de vista e apreender os sentidos da experiência dos sujeitos da pesquisa. Em seguida, dividi as falas e experiências nas macro categorias gênero, trabalho, e impacto sob a pandemia, porém pretendo interrelacioná-las ao longo da análise.

Ao agrupar as falas dos sujeitos da pesquisa nessas categorias, foi possível perceber que a diversidade está implícita na Educação de Jovens e Adultos. Cada indivíduo traz em si trajetórias únicas que se inter cruzam na perspectiva da educação como liberdade. As suas visões de mundo, as suas vivências e as suas perspectivas para o futuro ganham sentido novo no espaço escolar. A educação como direito humano é pauta fundamental para a justiça social. Nenhum indivíduo pode ser privado dos benefícios do conhecimento escolar.

Neste capítulo, apresento juntamente com as análises, alguns indicadores etnográficos levantados sobre os sujeitos das entrevistas. Os indicadores raça/cor, faixa etária, estado civil, migração/origem, religião são referentes aos dados do ano escolar de 2019 e 2020 foram coletados no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e no Censo Escolar. A partir desses dados estabeleci pontos de diálogo para a análise e comparação de informações obtidas nas entrevistas e que dialogam com conceitos e postulados de nosso problema de pesquisa. Fatos interessantes surgiram a partir destes dados: como o porquê da quantidade expressiva de discentes que não declaram a sua cor/raça no censo, a maioria expressiva de mulheres em relação a homens em determinada faixa etária, e como alguns destes fatores podem refletir os impactos da pandemia do Covid-19 nos números de abandono/evasão e nas dificuldades dos estudantes neste período crítico que vivemos.

5.1. A Escola

A escola investigada possui uma história recente mas de suma importância para a comunidade onde se situa, no Bairro Trevo. Fundada em 16 de dezembro de 1981, sua estrutura

inicial era constituída por um galpão, que atendia aproximadamente 50 estudantes com oferta da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que na época eram reconhecidos como pré-escolar e 1ª a 4ª série do primeiro grau, conforme previa a LDB à época (Lei 5692/71). Somente em 2007, passa a oferecer 3 turmas de Ensino Médio, conforme Portaria nº 03/2007 nos termos do Art. 1º da Resolução SEE nº 170 de 29/10/2002 publicado no MG de 20/01/2007. Foi também nesse período que passou a ofertar a primeira turma de Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente, a escola atende aproximadamente 1100 estudantes do Ensino Fundamental; Ensino Médio e EJA/Ensino Médio. Em três turnos, diurno, vespertino e noturno.

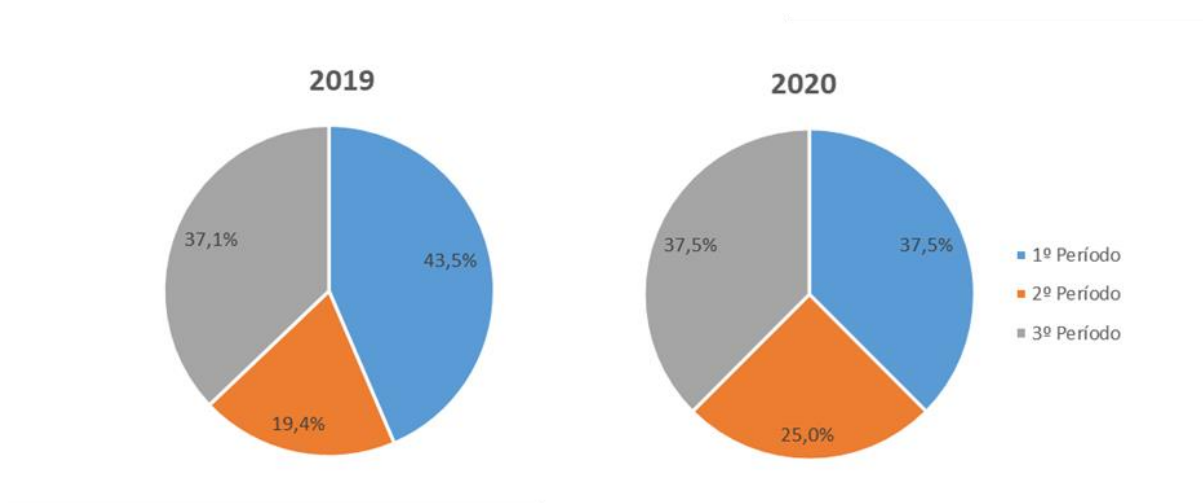
O bairro onde se localiza conta com pouca infraestrutura, possui baixa ou nenhuma oferta de cultura, lazer e aparelhos e todos os serviços essenciais são localizados no bairro vizinho de Nova Pampulha. O bairro conta com um anexo do Centro de Saúde Itamarati, situado próximo à escola; uma pequena mercearia, e um projeto social de futebol, chamado campo do “Estrela”.

5.2. Os Estudantes

De acordo com o Censo Escolar de 2020, a escola atendeu 87 estudantes no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As salas de aula atingiram um número excessivo de estudantes. Nota-se uma tendência de esvaziamento do noturno que apresenta 200 estudantes em todas as modalidades, enquanto o matutino apresenta 450. As turmas da EJA variam entre uma ou duas para cada um dos três semestres letivos do Ensino Médio EJA.

Atualmente, a escola conta com 19 docentes para o Ensino Médio/EJA. A gestão da instituição é composta por quatro membros, sendo três vice-diretoras e um diretor. Na equipe administrativa, a composição é de dez assistentes técnicos de educação básica (ATB); 18 auxiliares de educação básica (ASB) (dos quais 6 fazem parte do nosso grupo de entrevistados); 6 professores da educação especial e uma secretária.

A seguir apresento a quantidade de matriculados na EJA para os anos de nossa pesquisa, 2019 e 2020. Este número vai ser a base do total de estudantes do período.

Gráfico 1- Estudantes por período

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do SIMADE

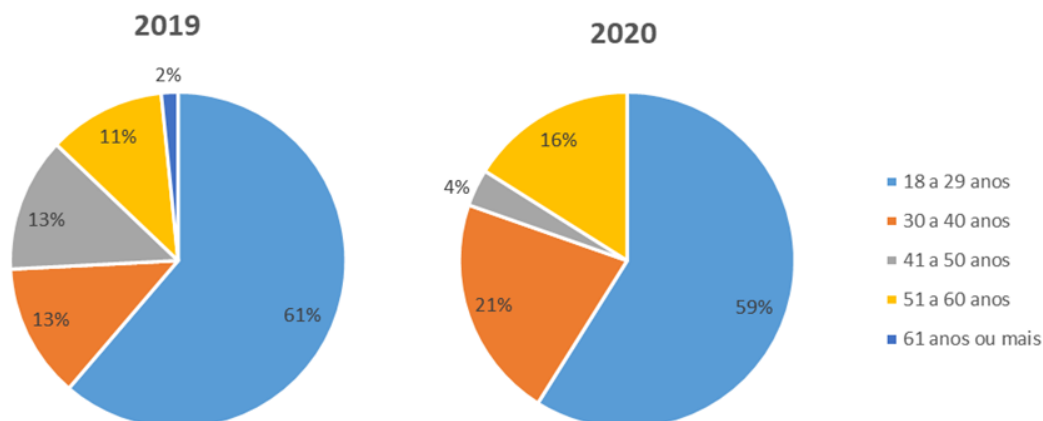
Percebe-se que houve uma pequena diminuição de matrículas entre o ano de 2019 e 2020. Vemos uma diminuição de 6% para o Primeiro Período, o período de entrada da EJA, provavelmente causada pela Pandemia de Covid-19 que pode ter motivado estudantes a adiar sua entrada nos estudos por conta da suspensão de aulas presenciais.

5.2.1. Estudantes por Faixa Etária

Em linhas gerais, aproximadamente 61,29 % dos estudantes da EJA encontravam-se entre 18 e 29 anos, enquanto esse número cai para 58,23 % em 2020. Ainda assim, percebemos que essa é a faixa predominante dos estudantes, conforme se vê no Gráfico 2:

A seguir, temos o número de estudantes matriculados por faixa etária.

Gráfico 2- Estudantes por faixa etária



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do SIMADE

Em seu artigo “Região Metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens estudantes negros?”, a autora Analise da Silva aponta três motivos para a predominância dos Jovens na EJA. O primeiro diz respeito à inserção deles no mercado de trabalho, sobre isso, Da Silva aponta que

Com o constante crescimento da economia e geração de postos de trabalho em larga escala, muitos jovens são atraídos pelas oportunidades de trabalho, e aqueles que as alcançam acabam por abandonar a escola, muitas vezes movidos por atender seus anseios pessoais, para ajudar no sustento da família ou até mesmo pela incompatibilidade de horários ou o cansaço físico (DA SILVA, 2013, p.136)⁹

O segundo motivo, por sua vez, refere-se às exigências de formação do próprio mercado de trabalho, para a autora,

Muitas empresas buscam conseguir certificados de qualidade que exigem um nível educacional mínimo para todos os seus funcionários. Assim, vemos que eles retornam ora pela necessidade, ora pela oportunidade de construir seus conhecimentos e partilharem saberes na EJA, ora pela soma dos dois motivos até aqui elencados (DA SILVA, 2013, p.136/137)

Por fim, no último motivo, ela aponta que

[...] uma vez que alguns jovens são expulsos dos turnos escolares diurnos nos quais estão matriculados ou transferidos de outras escolas por questão de inadaptação às normas disciplinares, por dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes insatisfeitos com as práticas pedagógicas utilizadas por seus educadores, os jovens não encontram

⁹ Cabe ressaltar que o contexto econômico destacado pela autora é diferente do atual. Conforme abordo no subcapítulo sobre a relação de trabalho na EJA vivemos tempos de desemprego, alta de preço dos alimentos, precarização do trabalho e a volta da inflação.

na escola perspectivas para aquilo que foram buscar (avaliadas aqui várias possibilidades), não conseguem nenhum avanço, não têm nenhum incentivo, não recuperam sua autoestima, não dialogam e, assim, não encontram motivos para permanecerem nesse ambiente. Como resultado de todo um complexo processo acabam abandonando os estudos e seguindo outros caminhos. Esses, em sua maioria, possuem uma idade incompatível com o ano escolar que estão ou deveriam estar cursando e, por isso, encontram dificuldades para serem aceitos em outras escolas. Dessa forma, resta-lhes, como última opção em sua trajetória escolar, a EJA (DA SILVA, 2013, p.137).

Cabe ressaltar que os dois primeiros motivos dizem respeito ao mundo do trabalho e o terceiro implica consideravelmente em estratégias pedagógicas falhas e mecanismos de exclusão das instituições escolares.

Outro dado que se mostra importante é que a menor parcela dos estudantes, 1,62%, era a de 61 anos em 2019, enquanto não há representantes dessa faixa em 2020. Ao comparar esses dados com informações disponibilizadas no SIMADE foi possível perceber que a grande maioria dos estudantes matriculados são jovens. Esse dado também pode indicar a dificuldade desse público da EJA com as aulas remotas emergenciais devido a Covid-19.

Podemos observar, pelos dados da nova década, que o boom dos empregos do final dos anos 90 e começo dos 2000 não é mais um fator relevante, hoje os números de desemprego aumentaram, mesmo com a flexibilização das leis trabalhistas e de seguridade (LEITE, 2020), e estão afetando principalmente jovens, negros e mulheres (IPEA, 2021).

5.2.2. Estudantes por cor/raça declarada

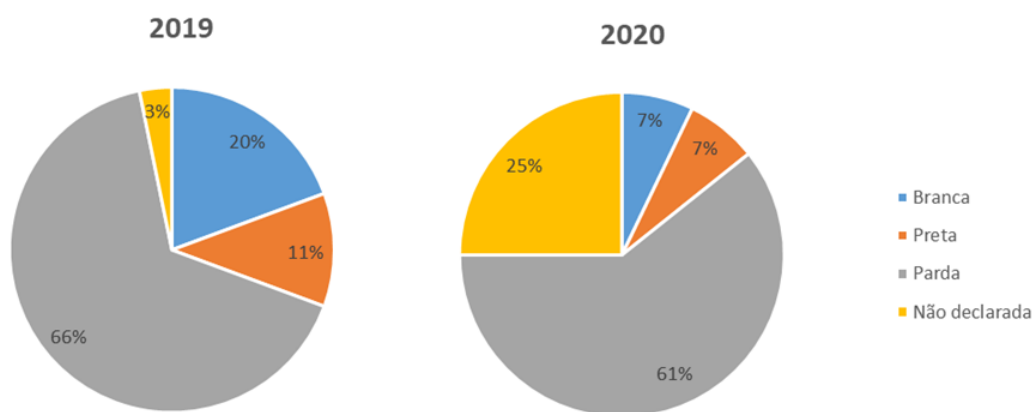
Há uma predominância de estudantes autodeclarados pardos tanto em 2019 quanto em 2020, sendo acompanhado, em segundo lugar, pela cor branca em 2019 e não declarada em 2020. A grande quantidade de estudantes que não declararam a sua cor, bem como a predominância da autodeclaração “parda” traz à tona uma discussão racial de grande relevo no Brasil: o mito da democracia racial. Dentro dessa perspectiva, as diferenças raciais são omitidas nas escolas. Mesmo demonstrando aparente homogeneidade racial, elas existem e mantêm, na relação de classificação de cor, a reprodução das desigualdades sociais.

Dizer que é menos negro ou omitir a sua autodeclaração perpassa mecanismos de negação ou tentativa de inserção em grupos étnico-raciais mais prestigiados dentro de uma

sociedade com práticas e lógicas racistas. Nesse sentido, os problemas da autodeclaração de cor em países como o Brasil, de população multirracial, têm como ponto marcante de conflito a existência, no contínuo de cores da população, em especial o grupo dos pardos. “Este se constitui como o grupo em que a variação do pertencimento parece ser maior e mais influenciada pelos significados sociais da cor. É esta população que mais fluidamente transita pelas linhas de cor, estabelecendo limites geralmente amplos” (ROSEMBERG, 1998, p. 127).

No gráfico 3, apresento o percentual de cor/raça declarada pelos estudantes em 2019 e 2020

Gráfico 3 – Cor/raça declarada pelos estudantes em 2019 e 2020



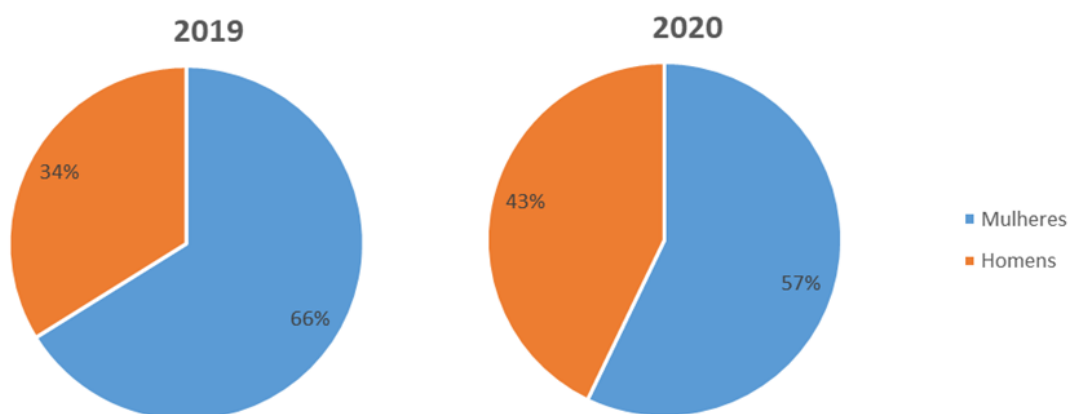
Fonte Educacenso 2020 e SIMADE

Quanto ao indicador cor, há a predominância de pardos, que representavam 66,13% dos estudantes, seguidos por 19,35% dos estudantes que se declararam brancos em 2019. O maior número de pardos também pode ser notado, em 2020, quando 60,72% dos estudantes se declararam dessa cor, enquanto 25% não se autodeclararam.

5.2.3. Estudantes por gênero

De modo geral, o número de estudantes por gênero pende levemente para um percentual maior de mulheres do que de homens, tendendo a uma diferença mais acentuada conforme a idade avança.

Gráfico 4 - Estudantes por Gênero

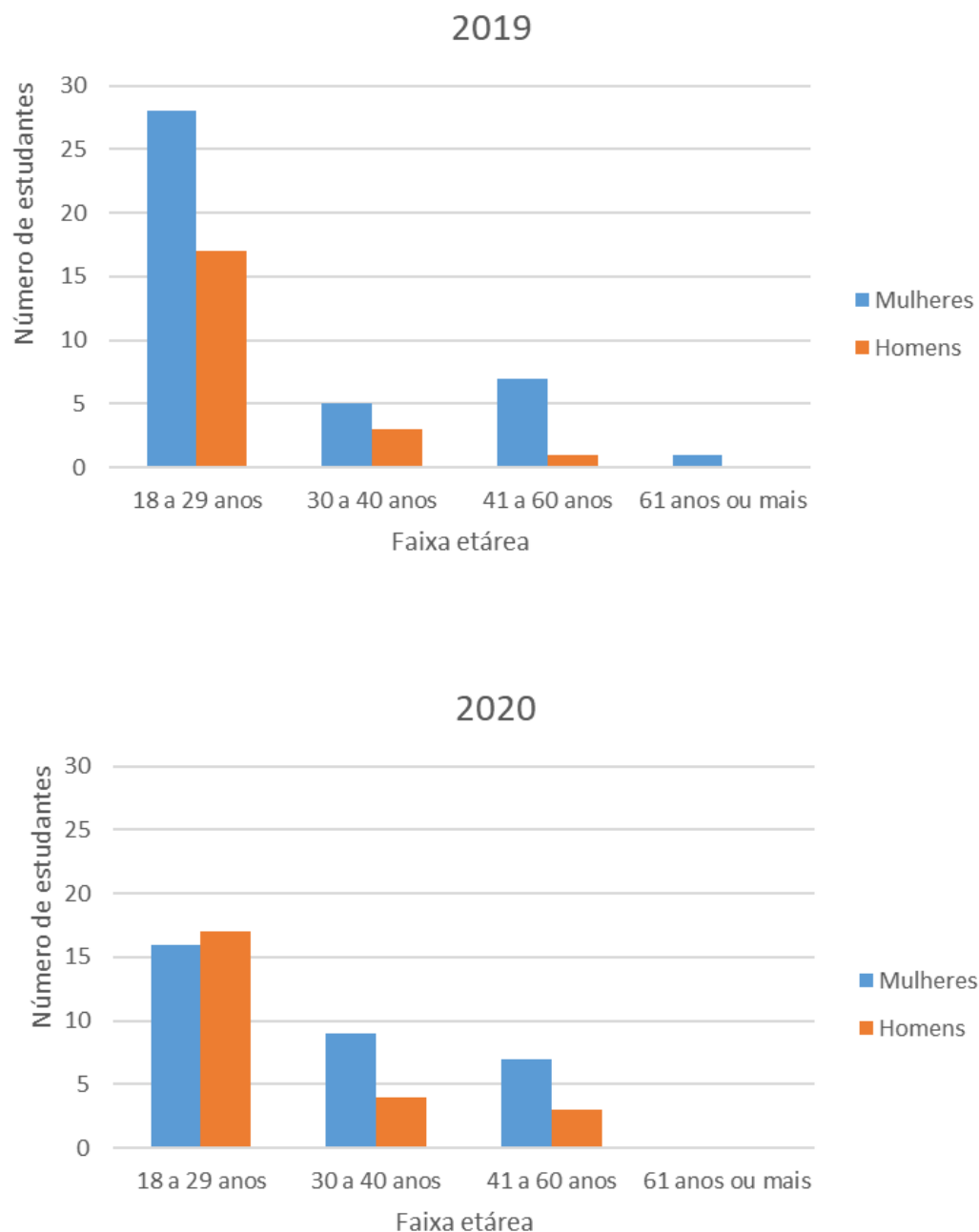


Este fenômeno se dá porque mulheres que se matriculam na EJA relatam estudar em algum momento da vida, mas, assim como em nossa pesquisa, relatam abandonar a escola em algum ponto da vida reprodutiva devido a casamento, impedimento dos pais, ou a percepção familiar de que os estudos não são uma atividade feminina. Silva (2017) ao estudar os sujeitos da EJA, aponta que:

algumas confessaram que chegaram a estudar em algum momento da vida, porém ao casar ou engravidar tiveram que abandonar a escola. Essas mulheres além de trabalhar fora, ainda tem casa, filhos pra cuidar e um marido que muitas vezes são contra a permanência delas nas escolas, sem falar nos riscos (assaltos, estupros, assédios) que elas correm no percurso de casa a escola e vice versa, tomei a mulher como exemplo pelo fato delas ser maioria nas salas da EJA (SILVA, 2017, P. 32)

Gráfico 5 apresento os Estudantes por gênero e idade, diferença entre 2019 e 2020

Gráfico 5 Estudantes por idade e gênero, comparação entre os anos 2019 e 2020



A explicação para o maior número de mulheres pode ser confirmada em nossas entrevistas, quando a ‘Palmolisense’, a ‘Belo Horizontina’, a ‘Dionisiana’, e a ‘Brasilminense’ descrevem terem parado de estudar por conta de gravidez, ou ausência de permissão de estudar por parte das famílias e cotidianos tomados por afazeres domésticos como principais responsáveis. Até a ‘Capelinense’ e a ‘Jaboticatubense’ que apontam na razão de deixar a

escola, não a família, mas o trabalho, dizem dedicar boa parte do seu tempo aos cuidados da casa.

No caso de 2020, a pandemia parece ter afetado a frequência feminina de maneira particularmente alta. Podemos observar uma quase planificação entre o público de jovens entre ambos os gêneros, uma queda relativamente alta em relação ao ano passado. Entre os mais velhos, em torno de 40 anos a 60 anos, a Belorizontina relata ter abandonado o ano letivo também por conta do trabalho de cuidados com doentes na pandemia, o que reforça a tese de que o trabalho de cuidados ainda é um determinante no abandono dos estudos para mulheres, mesmo após o retorno, sendo a pandemia um dos agravantes na questão.

5.3. O Entrevistados

5.3.1. A “Belorizontina”

A primeira entrevistada tem 54 anos e autodeclara-se “parda¹⁰”. Católica. Havia estudado anteriormente até a 8ª série – atual 9º ano (LDBN, 1996). Na época da realização da entrevista, cursava o primeiro ano do ensino médio da EJA. Além de educanda, é servidora da escola onde foi realizada a pesquisa, ocupando o cargo de Assistente de Serviços Básicos (ASB). Descreveu uma rotina de trabalho em diversas escolas na função de ASB. Além de somar dupla jornada com afazeres domésticos e produção de material de limpeza artesanal para complemento de renda que compõe junto com marido e filho. É a única responsável pela limpeza e manutenção da casa.

Ao citar a família, diz ser a única filha que não estudou por ser mulher. Seus irmãos, todos homens, completaram todas as etapas, formando-se no ensino médio e superior. Atribui à mãe o impedimento aos estudos, diz não possuir raiva ou mágoa. Ao contrário, parece sentir-se resignada com o destino que a matriarca escolheu para ela, especialmente após a pandemia que, segundo ela, permitiu que a mãe a enxergasse, já que se tornou dependente dos cuidados da filha. Já seus irmãos dão apoio apenas financeiro.

¹⁰ A pergunta foi refeita durante a segunda revisão, as respostas agora refletem as categorias de acordo com as designações do IBGE. Nota do Autor.

Enquanto estudante, elege a disciplina de Matemática como favorita, pois encontra nela uma relação direta com seu passado. Relembra que quando criança foi privada de estudar por sua mãe, para que pudesse ajudar no supermercado da família, atuando em várias funções, entre elas a que mais significou, a de operadora de caixa: “desde os 9 anos de idade eu sempre trabalhei no comércio. Então a gente sempre mexeu com conta, conta, conta... [risos]”.

Questionada sobre a importância da disciplina de História, demonstra especial interesse sobre a perspectiva da História Cultural, citando sua percepção da historicidade e da importância de costumes, lugares, folclore, entre outros. Destacou o Mercado Central e a Gruta da Lapinha, lugares que parecem despertar sua memória afetiva. Além disso, tem interesse em conhecer a Serra da Piedade e as igrejas de Ouro Preto. Sua visão da História parece ligada a uma perspectiva patrimonial e memorialística.

Com relação ao ensino remoto, cita dificuldades com essa forma de ensino. Recebeu ajuda de outros funcionários da escola, mas, ainda assim, não pareceu otimista em continuar. Demonstra agora desânimo em concluir o ensino formal, devido às dificuldades no último ano. Para além da pandemia e dos cuidados com a mãe, o marido e o filho se acidentaram e, apesar de terem se recuperado fisicamente, acabaram assumindo perdas onerosas ao orçamento da família.

Não questiona a importância da educação, mas assume o lugar de secundarização que a vida lhe apresentou. Diz incentivar o filho e os estudantes da escola, mas não parece acreditar que possua as forças necessárias para concluir o ensino médio. Quando se casou, havia concluído apenas a 4ª série (atual 5º ano - LDBN 1996), seu marido a incentivou e ela pôde concluir o ensino fundamental. Ao que parece, apesar da falta de suporte da família na infância, o marido e o filho a apoiam, porém, os acidentes que sofreram e sua vulnerabilidade abalaram muito a confiança e autoestima dessa aluna, causando o seu próprio adoecimento. Ela cita adquirir depressão, perda de dentes e hemorragias ligadas ao trato reprodutivo.

Na data da entrevista, havia desistido da EJA há duas semanas, mas estava recebendo apoio de uma funcionária da escola para continuar. Usou o tempo que estudava para tratamentos médicos. De seus irmãos e família, cita apenas a ajuda financeira para dar continuidade aos tratamentos. A sua idade também aparece como fator desmotivador para a volta e considera sua “cabeça fraca” para os estudos. Para além disso, apresenta-se como uma pessoa tenaz e demonstra certo otimismo para com o futuro.

Relata dificuldades com as disciplinas de Química, Inglês e Biologia. As coloca como menos importantes, dizendo que “está velha” para entendê-las. Refere que as disciplinas mais importantes são Matemática, História e Português.

Apesar de tudo, disse incentivar outros colegas da EJA a continuarem os estudos. Citou o processo de separação do marido ao fim da entrevista.

5.3.2. A “Dionisiana”

A segunda entrevistada tem 53 anos e nasceu na cidade de Dionísio/MG. Declara-se branca e segue a religião católica. Trabalha como ASB na Escola Estadual Álvaro Salles.

Contou que terminou o ensino fundamental no ano de 2020, por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que realizou duas vezes, e que na primeira foi reprovada em História porque “não se preparou”. Anteriormente, havia estudado até a sétima série, quando parou os estudos aos 14 anos. O motivo da saída teria sido o adoecimento e morte de um irmão, quando ela tinha apenas 11 anos, e o abandono do pai, que precipitaram sua necessidade de trabalhar.

Sua mãe a levou para servir na casa de uma família, na qual cuidaria da criação do filho mais novo, em troca de casa, comida e auxílio escolar. Se quisesse estudar, teria que conciliar as duas coisas, o que acabou levando ao abandono escolar. Era responsável por cozinhar, alimentar, lavar as roupas e cuidar da criança da família antes de ir para a escola. Relata uma rotina de trabalho escravizado doméstico, destinando todo seu tempo à criação do filho da família.

Seu marido e filho têm o ensino médio completo, e sua filha é formada em Letras. Segundo ela, foram eles os que mais incentivaram a sua volta aos estudos, sobretudo o marido. Apesar disso, ela relatou dificuldade de aprendizado, mas atribui ao sistema *online* adotado em virtude da pandemia. Seu último contato com o espaço físico da sala de aula foi durante o ENCCEJA. Ainda assim, disse ter contato com seus colegas que parecem se incentivar.

Além dos estudos e do trabalho, ela também cuida sozinha dos serviços domésticos. Recebe ajuda do marido, mas disse que este prefere descansar a estudar no fim de semana.

Como os filhos já não moram com ela, não há quem a ajude com as tarefas *online*. Sua ferramenta de estudo é o celular e, quando tem dúvidas, recorre a vídeos do *YouTube*.

Ela contou que, inicialmente, separou o horário da manhã para se dedicar aos estudos, mas que, aos poucos, esse período foi diminuindo por conta das outras demandas e, naquele momento, ela disse dedicar cerca de 40 a 45 minutos de estudo por dia. Disse não ter procurado nenhum professor para ajudá-la, pois se sente desestimulada com a dinâmica do ensino remoto.

Sobre as matérias que mais chamam sua atenção ela citou Biologia, Sociologia, Geografia, História, Português e Inglês, que é sua favorita. Destacou as disciplinas de Português e Ciências como as que mais auxiliam na vida cotidiana. A primeira pela leitura e a segunda pelos acontecimentos recentes da pandemia e por despertar nela lembranças de sua vida escolar regular, do laboratório, dos experimentos.

Quando questionada sobre o estudo da disciplina de História, ela disse ser fundamental, para saber, principalmente, por quais sofrimentos e tragédias a humanidade passou ao longo dos anos. As disciplinas que ela tem mais dificuldade são Física e Química, por serem conteúdos muito inéditos em sua vida.

5.3.3. A “Palmópolisense”

A terceira entrevistada tem 57 anos e declara-se morena clara. Veio para Belo Horizonte aos 13 anos com sua família em busca de um futuro mais próspero. Trabalha como ASB.

Com exceção de um irmão que tem epilepsia, todos concluíram os estudos. Ela, no entanto, estudou apenas até a 4ª série no ensino regular e procurou terminar os estudos na EJA por acreditar que poderia ter um futuro melhor, conseguir outro emprego e se formar, assim como seus amigos. Atualmente seu sonho é cursar uma faculdade.

A entrevistada mora com seu marido, filho, nora e neto. Divide seu tempo entre o trabalho, a família e seu sítio, onde disse mexer com horta e frutas. Está no último ano da EJA. Disse se identificar com as disciplinas de Sociologia e Português. Para ela, a aula presencial é mais difícil, apesar de sentir que o aprendizado era maior. No ensino remoto, ela afirmou que

muitas vezes “chuta” a resposta correta, principalmente porque o acesso ao professor, que era sua principal referência para tirar dúvidas, ficou mais difícil.

A disciplina que mais se relaciona com seu cotidiano é o Português, devido a cobrança do marido pela pronúncia *correta* das palavras. A entrevistada aponta que no início ficava com raiva, mas que aprendeu a ver sentido e a gostar do estudo da língua.

Já a disciplina de História é, para ela, uma disciplina profunda que mexe com as lembranças que tem de sua vida no interior: a roça, a lavoura. Porém, ressaltou sentir falta de um conteúdo mais aprofundado na disciplina. O conhecimento do passado serve para ela como um tipo de aprendizado, para não repetir erros que já foram cometidos. Citou o tema das Grandes Navegações como um dos que mais chamou sua atenção.

Ela tem acesso a ferramentas para o ensino remoto como internet, computador e celular. Apesar de não ter dificuldades, contratou uma pessoa para ajudá-la a lidar com os links e programas utilizados para o ensino remoto. Disse que a pandemia a mostrou que ela precisava abrir sua mente e aprender coisas novas e desenvolver sua autonomia e mostrou que os horizontes podem mudar a qualquer momento.

Citou como a disciplina mais desafiadora Física, antes achava que era a Matemática, mas se disse enganada. Seu objetivo é fazer faculdade de Pedagogia ajudando crianças, mas também tem o sonho de ser Assistente Social e trabalhar com a população carcerária. Durante a entrevista, descobriu com o entrevistador que pode unir seus interesses, uma vez que no presídio há um trabalho pedagógico com os internos. A Palmópolisense quer ajudar a população carcerária a entender que podem ser agentes de sua própria mudança, que aquela situação não é definidora de sua vida.

O motivo que a levou para longe da sala de aula foi seu pai, que não achava importante que sua filha mulher estudasse, mas, segundo ela, tão logo se casou, foi incentivada pelo seu marido a voltar para a escola, embora tenha tido seus filhos antes de fazer isso. Seus dois filhos fazem curso superior.

5.3.4. A “Contagense”

A quarta entrevistada tem 27 anos e nasceu na cidade de Contagem/MG. Declara-se branca, é evangélica e trabalha como maquiadora. Mora com seu marido, filho e sogros. Além de estudar e trabalhar, também ajuda nos serviços domésticos.

Estudou até o sexto ano no ensino regular e na EJA, completou o Ensino Fundamental e agora está no Médio. Sua principal motivação para voltar a estudar foi a vontade de fazer um curso superior de esteticista. Relatou ter dificuldade com as disciplinas do segmento de ensino no qual se encontra, pois não estava familiarizada com elas. Além disso, citou a questão do ensino remoto.

No ensino regular, o motivo que a afastou da sala de aula foi a perda do pai, que a fez cair em depressão. Ela cita a ação do Conselho Tutelar em recomendar que ela fizesse um tratamento antes de voltar para a escola, mas acabou desistindo. Atualmente ela vê a EJA como uma oportunidade de melhora de vida e de reconquistar um direito perdido.

Para ela, a disciplina de Matemática é a que mais se relaciona com seu cotidiano, pois atua como profissional autônoma e cuida sozinha de suas finanças. Disse gostar de História e se interessa pelo assunto da escravidão e da Idade Média. Gosta da disciplina por permiti-la ver o quanto a sociedade evoluiu e, por isso, é um conhecimento fundamental para todos. Suas disciplinas favoritas são História e Ciências.

Quando questionada sobre as consequências da pandemia para os seus estudos, relatou a perda de familiares e a dificuldade com o ensino remoto devido à distância física da sala de aula e dos professores.

5.3.5. O “Nevense”

O quinto entrevistado tem 28 anos, nascido em Ribeirão das Neves e declarou-se pardo. Estudou até o nono ano e agora retomou os estudos na EJA junto de sua mãe. Ele trabalha como caseiro, assim como seu pai.

Elegeu a disciplina de Matemática como a mais útil em seu dia a dia, mas a de Língua Portuguesa como sua preferida. Entende a História como o estudo da verdade do passado, e citou, ao falar da disciplina de Língua Portuguesa, o conhecimento sobre o passado dos escravos. Logo depois fez um *link* com a questão do preconceito no Brasil.

Declarou não ter problemas com o ensino remoto, disse ter ajuda de sua mãe para fazer as atividades *online*. Seu intuito em retomar os estudos é poder conseguir um emprego melhor e fazer um curso técnico depois da escola.

5.3.6. A “Brasilminense”

A sexta entrevistada tem 43 anos, nasceu em Brasília de Minas e declarou-se parda. Evangélica, trabalha como babá e revende queijos para complementar a renda.

Interrompeu os estudos aos 16 anos, pois engravidou e não recebeu apoio do parceiro. A filha não mora com ela e isso parece ser um motivo de tristeza grande para ela. Atualmente ela mora com o filho e tem uma rotina de cuidados com ele, sua casa e trabalho.

Está na EJA há dois anos, mas não consegue manter regularidade em virtude de compromissos em sua vida profissional. Ela já foi caixa e disse que a Matemática é a disciplina que mais tem a ver com seu dia a dia, mas também gosta de Geografia e Português.

Quando perguntada sobre a disciplina de História, disse reconhecer a importância, mas não soube explicar o porquê. Ela demonstrou interesse em concluir os estudos e ingressar no ensino superior, para Psicologia, embora já tenha tido o sonho de ser arquiteta. Apesar de ter sido abatida pela pandemia, parece ter muita esperança de conquistar seus desejos, inclusive em ajudar outras pessoas, sobretudo adolescentes.

5.3.7. A “Capelinhense”

A sétima entrevistada tem 61 anos, declarou-se branca e nasceu em Capelinha. Evangélica, trabalha como ASB na escola pesquisada.

Parou de estudar na oitava série para que pudesse trabalhar e ajudar sua família no sustento da casa. Ela mora sozinha – não tem filhos, e sua rotina é voltada para o cuidado do seu bem-estar, da casa e do trabalho.

Está prestes a começar a EJA e está ansiosa para as aulas de Português e Matemática pois, segundo ela, tem muita dificuldade. Apesar de eleger a Língua Portuguesa como sua disciplina favorita, já que é imprescindível para a comunicação, deu respostas objetivas para as perguntas e disse que o lado bom da pandemia foi o silêncio e a tranquilidade. Disse não ter objetivos depois de concluir os estudos na EJA.

5.3.8. O “Belorizontino”

O oitavo entrevistado tem 34 anos, nasceu em Belo Horizonte e se declarou preto. Atualmente trabalha como caseiro, mas tem o desejo de fazer uma faculdade, quando concluir o ensino médio na EJA, para poder ingressar na Polícia Federal. Ele mora com pai, mãe e irmãos e ajuda nas tarefas da casa, além de trabalhar e estudar.

Ele concluiu o Fundamental na EJA também, pois deixou os estudos na antiga oitava série, por ter que trabalhar e ficava muito cansado para se dedicar da maneira como queria.

Sua disciplina favorita é Matemática, que também é a que ele disse ter mais relação com o seu cotidiano. Sobre a disciplina de História, a caracterizou como o estudo dos antepassados que, segundo ele, hoje em dia são mais difíceis de se conhecerem do que antes. Ele tem a percepção de que tudo que já se passou é História.

Adaptou-se bem ao ensino remoto, não perdeu nenhum familiar para a COVID e demonstrou esmero nos cuidados durante a pandemia.

5.3.9. A “Jaboticatubense”

A nona entrevistada nasceu em São José de Almeida, distrito da cidade de Jaboticatubas, em Minas Gerais. Declara-se parda e trabalha como doméstica. Estudou até a quinta série, assim

como seus outros seis irmãos, pois precisaram ajudar no sustento da casa em virtude da ausência do pai.

Ela mencionou que frequentou a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (FEBEM), mas não entrou em detalhes. Mais de uma vez, utilizou de acontecimentos de sua infância pobre para expressar sua opinião em relação à escola e aos estudos, como por exemplo, o fato de que não havia escolas públicas de fácil acesso, ou a necessidade de vender esterco para comprar material escolar.

Atualmente é casada e mora com seu marido e filhos, demonstrou orgulho de estar casada há 35 anos. Concluiu o ensino fundamental na EJA e agora está prestes a concluir o ensino médio. Sua matéria favorita é Matemática, pois é a que vê com mais relação no dia a dia. Reconhece a importância da História, diz ver relação com sua vida e a vê como uma disciplina que pensa o tempo do passado e citou o exemplo dos escravos. Mas, quando questionei sobre o seu sentido, disse não entender muito.

Parece ser uma pessoa com otimismo, apesar da pandemia e das consequências disso na sua vida. Quando se formar, quer fazer cursos, como de Relações Públicas e, talvez, o Enem.

5.4. Estudantes e o Gênero

O gênero, assim como a raça, organiza o trabalho, a sociedade (VALE, 2010) e não gera diretamente capital, mas garante sua produção. Muitos teóricos e teóricas, tanto da História do trabalho quanto das relações de gênero e da família, já criaram teses a respeito de como o gênero impacta todas as áreas de decisão e atuação do sujeito. Como não é de se estranhar, o gênero também impacta a forma como o sujeito se insere na educação e como a sociedade organiza o trabalho (VALLE, 2010). Ele reproduz trabalhadores por meio da reprodução sexuada, da alimentação, do cuidado, do vestuário, dos abrigos e dos incapazes (crianças, idosos e não produtores) (FEDERICI, 2019; HARAWAY, 2004; HIRATA, 2016; HIRATA *et al.*, 2009). A “preferência” em manter trabalhos reprodutivos e de cuidados associados a mulheres, independentemente de sua atuação em trabalhos produtivos, é chamada de divisão sexual do trabalho. Predominantemente, em países pós escravagistas da periferia do capitalismo, a divisão sexual do trabalho também se confunde com a divisão racial do trabalho, gerando uma superposição de atividades de cuidados remuneradas e não remuneradas sobre mulheres

racializadas, de contextos de pobreza e vulnerabilidade (GONZALEZ, 2020; HARAWAY, 2004; HIRATA, 2016; HIRATA et al., 2009).

Esta dimensão do trabalho, é independente das qualificações escolares institucionais e inclusive é fator determinante em boa parte da evasão escolar de meninas no Brasil, o 4º país do mundo em casamento infantil, gravidez precoce e um dos campeões em tráfico de meninas para trabalho doméstico e sexual (BRASIL, 2019; UNICEF, 2021). Em algumas das entrevistas analisadas, o fator crucial para o abandono escolar foi o casamento precoce, o trabalho de cuidados em indústria doméstica ou externa; repetindo-se em ciclos anos depois, em tempos de pandemia, e com a grande incidência de sequelas deixadas pelo COVID-19 nas comunidades.

Esta não é uma situação isolada, tampouco planejada ou intencional. A família representa o espaço de socialização, de busca coletiva de estratégias de sobrevivência. Sua dinâmica é própria, determinada tanto pelo desenvolvimento de seu ciclo de vida, como pelas políticas econômicas e sociais de uma cultura. Ela também se parece e se organiza pelos modos de produção e de reprodução social nos quais a sociedade se insere (ENGELS, 2019). Ainda que, em conformidade com a perspectiva dialética assumida nesta pesquisa, observo que os conceitos de família não são universais e atemporais, podemos perceber que a estrutura das famílias também parece seguir algum tipo de padrão de acordo com as formas com que a sociedade se organiza. De outro modo, são conceitos sócio históricos e culturalmente construídos, recebendo constante influência da cultura e dos grupos sociais de cada época.

Não é incomum que culturas rurais reproduzam em suas famílias formas de produção de capital ligadas à venda ou ao uso de saberes reprodutivos de suas mulheres. A autora Silvia Federici (2019) dá o nome a pequenas produções de indústrias domésticas, como: culturas domésticas de vegetais; cuidado de crianças da região; costura; tear ou mesmo a produção de itens de alimentação da criação local, como gado, laticínios, ovos e derivados. Um outro exemplo desses saberes das mulheres e de seu trabalho não pago, na transição do feudalismo para o capitalismo:

foi o tipo de família que se formou em torno dos trabalhadores da indústria artesanal no sistema doméstico. Longe de evitar o casamento e a formação de uma família, os homens que trabalhavam na indústria artesanal doméstica dependiam disso, afinal uma esposa podia “ajudar--lhes” com o trabalho que eles realizavam para os comerciantes, ao cuidarem de suas necessidades físicas e do provimento de filhos, que, desde a tenra idade, podiam ser empregados no tear ou em alguma ocupação auxiliar (FEDERICI, 2019, p. 176)

A venda, troca, aluguel e empréstimo dos serviços de cuidados das mulheres, crianças e idosos, ainda é uma realidade em muitas localidades brasileiras. Em conjunto com o casamento infantil e a gravidez precoce perfazem grande parte dos números de evasão escolar feminina, principalmente quando o trabalho é realizado na infância-adolescência. Destaco sobre isso essa parte da entrevista com a estudante ‘Palmolisense’:

Então, era aquela situação de estar morando em casa de pessoas estranhas e o tratamento lá atrás, eles tinham...Parecia que eles tinham a gente como escravo deles. Tinha que dar conta do meu serviço antes de sair para a escola, entendeu? Eu tinha que... Eu tinha que dar conta da roupa da criança lavada, eu tinha que dar conta da criança alimentada, entendeu? Tudo pronto para eu sair para a minha escola. Chegava à noite, eu chegava na escola à tarde, antes de cuidar dos meus trabalhos de escola eu tinha que terminar a tarefa do dia também, de estar cuidando da criança, entendeu? Alimentando, passando a roupa que eu lavei de manhã, aquilo tudo. E a pessoa parece que não entendia que eu era criança ainda e tinha que trabalhar e estudar, e me cobrava demais. Chegou até me bater, entendeu? Isso mexe demais com o emocional da gente, foi indo eu... eu desisti. Voltei para a casa da minha mãe e depois vim para Belo Horizonte”.

A estudante foi doada pela mãe, ou vendida, para realizar o trabalho doméstico na casa de pessoas de família mais abastada na região em que morava. Ela foi adquirida não como parte da família, mas como uma pessoa cujo valor residia no trabalho de cuidados que ela era capaz de reproduzir. Seu saber operário doméstico era instrumentalizado de maneira não paga e análoga à escravização.

Outra trajetória nesse sentido foi o da estudante ‘Belorizontina’, conforme apresentado nesse trecho da entrevista:

Pesquisador: Estudou, o quê? Até os dezesseis, dezessete?

‘Belo Horizontina’: Catorze.

Pesquisador.: Até catorze...

‘Belo Horizontina’: É que minha mãe não deixava, não é? [...]

‘Belo Horizontina’: Ai ela... Para ela.... Estudar para ela não era nada. E a gente mexia muito com comércio. [...]

Trabalhava o dia inteiro! [...]

‘Belo Horizontina’: É. Carregava fardos e fardos de arroz, fardo de açúcar. Então era aquele serviço.... [pausa para respirar] de homem, não é?

Pesquisador: É, minha mãe... minha mãe também, sabia? //A.: É? [risos] // Minha mãe trabalhou em supermercado por muitos anos. //

‘Belo Horizontina’: Comércio? Pois é. [...]

‘Belo Horizontina’: Mas sua mãe deixou você estudar, não é?

Pesquisador: Deixou....

‘Belo Horizontina’: A minha já não deixou.

[...]A.: É... // Mas ela (a mãe do entrevistador) teve que parar, meu pai não a deixou estudar e quando ela separou, ela teve que voltar a trabalhar em supermercado, carregar esses fardos de açúcar, arroz, feijão. [trecho inaudível de A. ao fundo]

‘Belo Horizontina’: Diz ela que estudo não é vida não...

Pesquisador: Minha mãe está com 69 anos! //

‘Belo Horizontina’: E hoje eu vejo que o estudo faz muita falta, tanto que eu incentivo meu filho a...

Pesquisador: A estudar?

‘Belo Horizontina’: A estudar! Hoje ele já formou, graças a Deus.

Para de estudar para trabalhar na indústria doméstica da família. Assim como a mãe, o destino da Belorizontina não é os estudos, é o trabalho pesado. Ainda que seus irmãos tenham estudado, e que ela acredite que o trabalho pesado seja “*trabalho de homem*”, definitivamente os estudos e a formação não seriam “*coisa de mulher*”. Décadas depois, no contexto da pandemia:

‘Belo Horizontina’: Mudou porque, acho que minha mãe me enxergou mais, entendeu?

Por que... [pausa] Hoje ela precisa de mim. [pausa] Ela nunca me deu valor hoje ela está dando, entendeu? Então...[...] Então... essas coisas, não é?

Ressalto que o trabalho do cuidado, na família da ‘Belo Horizontina’, é de sua responsabilidade. Ela foi obrigada a desistir dos estudos quando jovem e volta a ele na idade adulta, no seu “tempo livre”. Tempo já escasso, uma vez que se dedica ao trabalho como ABS, ao trabalho da casa e aos cuidados com a saúde dos familiares. Quando a opção pela educação formal é apresentada, a escolha pelo trabalho dos cuidados é uma obrigação dessa estudante. Em outro momento da entrevista, ela relatou problemas sérios de saúde que afetam seu desempenho escolar e sua disponibilidade de tempo, no entanto, nada é mencionado a respeito

de seus próprios cuidados de saúde serem da dedicação de alguém específico nesta estrutura familiar. Não há outras mulheres para assumir esse papel ou outras pessoas obrigadas a desempenhá-lo. Outro relato relacionado às relações de gênero e suas implicações foi o da estudante ‘Brasilminense’:

Pesquisador: E qual foi o motivo que levou você a parar?

‘Brasilminense’: Ai, professor... Eu engravidei novinha, não é?

Pesquisador: Engravidou?

‘Brasilminense’: Isso, e para mim foi uma... Ah, foi muito...

Pesquisador: Difícil, não é?

‘Brasilminense’: Nossa, não gosto nem de... Foi difícil. Foi tenso.

Pesquisador: Entendi.

‘Brasilminense’: Fui abandonada pelo pai... o pai da criança. Tem consequência até hoje.

Nos arranjos familiares dos (as) entrevistados (as) predominam lares chefiados por mulheres. Tal fato é um retrato dos estudos recentes do IBGE, que mostram que ocorreu um crescimento substancial do número de domicílios chefiados por mulheres; no ano 2000, os números apontam para 22,2%. Já em 2010, eles representavam 37,3% (IBGE, 2012).

Mesmo nos lares chefiados por mulheres, suas ocupações e trabalhos produtivos se relacionam, em alguma medida, com a questão do cuidado. Sendo algumas das entrevistadas Assistentes de Serviços Básicos, responsáveis pela limpeza, organização e cuidados de crianças e adolescentes em ambiente escolar. Uma se declara babá; outra, cabeleireira e há uma dona de casa e revendedora de laticínios. Infiro uma tendência da ocupação feminina sem qualificação escolar para postos de trabalho que tenderão ao cuidado. Tal fato também se reflete numa tendência mundial ao trabalho racializado, engendrado de cuidados em contexto da divisão internacional do trabalho (GONZALEZ, 2020; HARAWAY, 2004; HIRATA, 2016; HIRATA et al., 2009; KERGOAT, 2009).

Destaco que nos lares onde há a presença do cônjuge, a questão do trabalho reprodutivo também predomina, visto que todas as mulheres que têm companheiros continuam sendo as principais responsáveis pelo trabalho doméstico de seus domicílios.

Para além da questão do trabalho, a família parece ter sido determinante nas razões para o abandono, tanto quanto nas razões para o retorno aos estudos. A estudante ‘Belorizontina’ por exemplo, vive com o marido e com o filho e quando indagada sobre o que impediu de estudar, respondeu:

quando eu casei, eu só tinha a 4ª série porque minha mãe não me deixava muito estudar, entendeu? Ela não era de estuda (...) Aí eu casei, depois de cinco anos eu fiz o ensino fundamental completo, fiz até no CESEC. Aí, depois teve o acidente de meu filho Acidente de carro...Perdeu o carro, mas meu menino graças a Deus está vivo. Depois foi meu marido que teve um acidente, teve que colocar ferro no dedo e ele já trabalhava só de bico, não é? (...) Então isso tudo afetou. Pagar carro dos outros que a gente já estava... problema do outro...para pagar dos outros...”Meu menino adoeceu... [Pausa] Aí eu entrei em depressão, tive hemorragia, entendeu? Perdi meus dentes quase todos. Tem um primeiro dente que eu estou fazendo tratamento porque ele bambeou. Aí não dei mais conta de mexer...

É importante destacar o papel da família no apoio e na manutenção dos estudantes na escola. Em relação aos estudos na EJA, as interrelações familiares aparecem na vida escolar dos(as) entrevistados(as) de duas formas contrapostas. Essas relações podem significar tanto o entrave aos estudos como o seu estímulo em outros momentos da vida, o que nos dá uma indicação de que o suporte familiar pode evitar a evasão escolar. Quanto aos obstáculos observados nas entrevistas, destaco, mais uma vez, o impedimento aos estudos relacionados ao gênero.

Questionada sobre o que a impediu de estudar, a estudante Palmolisense disse:

Eu passei muitas dificuldades no interior. Cheguei até a passar fome, não tinha o que comer, muitas vezes. E eu era adolescente, quando eu fui para a escola, aí meu pai com... Meu pai, por ser do interior, achava que mulher, filha mulher, tinha que estudar só até a quarta série e saber só ler e escrever o básico, e não deixava, meu pai não deixou. Quando eu... De 13 até 15 anos, meu pai me proibiu. Não deixou, eu fiz só até a quarta série. Quando eu fui na fase de 17 anos. 17... 17 anos e meio. Eu conheci o meu marido e a melhor forma que eu achei foi... E nesse período meu pai não me deixava eu estudar... não me deixava porque mulher não podia estudar. Nesse período, eu conheci meu marido e logo em pouco tempo eu engravidei. Aí veio criança e me impediu de estudar. Aí logo em seguida arrumei outro filho. Aí mais difícil ainda foi

estudar. Aí foi filho foi crescendo, o trabalho foi dobrado, e foi mais complicado ainda para mim...

Valle (2010, p.36) ao descrever educandas excluídas do direito à educação aponta que:

vale ressaltar que as mulheres são historicamente excluídas da escola não só pela necessidade de trabalhar, pelas condições financeiras ou indisponibilidade de vagas, ou ainda pelo insucesso na escola, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: “mulher não precisa estudar.

Nesse mesmo sentido, a perda de familiares também foi destacada como dificultadora dos estudos. Sobre isso a estudante ‘Contagense’ diz:

“Quando perdi meu pai, entrei em depressão, aí entrou o Conselho Tutelar no meio, a direção da escola... Eu tive que realmente sair da escola. Eles aconselharam até que eu fizesse um tratamento primeiro, para poder retornar à escola, porque eu não tinha condições de estudar. E

daí por diante, eu acabei desanimando, quando eu melhorei... Fui vendo meus irmãos que eram mais novos e estavam na minha frente, eu acabei desanimando”.

Sobre o estímulo e apoio da família também apareceu nas entrevistas como fator motivador para o retorno aos estudos, sobre isso a estudante ‘Dionisiana’ disse:

Quem me incentivou mais, agora nos últimos tempos foi meu marido, não é? Porque ele só tinha o ensino fundamental também e ele fez o ENEM agora há pouco tempo e eliminou o ensino médio, entendeu? Fez o ensino médio com o ENEM, aí... Eu fui e animei a fazer o ENCCEJA. A minha menina me incentivou, fez a inscrição para mim, eu fiz... o ENCCEJA. E exatamente História [risos] eu fiquei devendo quando eu fiz o ENCCEJA. [risos] Eu fiquei devendo História.

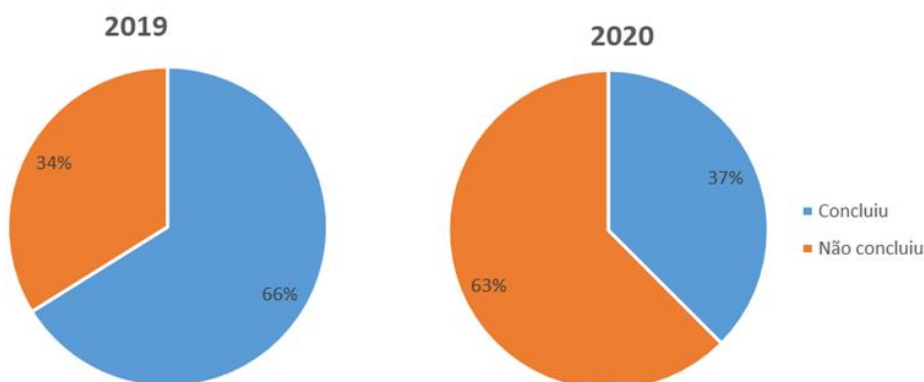
No artigo 205, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, está instituído o direito à educação. É dever da família lutar para assegurar esse direito: “a educação, direito de todos e dever da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1998).

O direito à educação é assegurado para todos, mas se observa que para a família isso representa um dever, ou um custo em tempo e recursos. Ao passo que para a sociedade cabe o incentivo e a promoção das condições para que a educação tenha uma cobertura ampla e para todos. Famílias precisam apresentar condições materiais, de trabalho e de gênero para manter seus estudantes na escola. Aqui se justifica, então, os programas de assistência social, ações afirmativas e da escola no sentido de dar suporte às famílias socialmente vulnerabilizadas, seja esse financeiro, estrutural, afetivo, ou de aconselhamento. É por isso que a família, em suas variadas configurações, é de fundamental importância para a efetivação dos direitos dos sujeitos da EJA (GOMES, 2019; PASSOS, 2012; SANTOS, 2018).

5.5. Estudantes e o abandono escolar

Em termos percentuais é notável a grande quantidade de que não concluíram os períodos letivos em 2020 em comparação ao ano letivo de 2019. Enquanto os dados apresentados por matrícula em Estudantes, também percebemos uma queda no número de matrículas no comparativo de 2019 para 2020. No gráfico 6 é possível observar que ocorreu um maior número de estudantes que não concluíram os períodos letivos em 2020 em comparação ao ano de 2019. A hipótese mais provável é que em grande medida isso se deve aos efeitos da pandemia COVID-2019. Segundo Santos e França (2020)

Gráfico 6



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do SIMADE

5.6. Estudantes e o mundo do trabalho

O mundo do trabalho é um tema relevante quando tratamos a Educação de Jovens e Adultos, visto que é um dos organizadores da vida social de populações pobres e periféricas, os principais públicos da EJA no Brasil. Segundo Passos (2012), para jovens e adultos negros e das camadas populares, diferentemente dos demais estudantes da educação básica, a centralidade, na primeira e segunda infâncias, é a sobrevivência e não a escola. Dessa forma, o trabalho, os “bicos” ou a procura deles se transformam na principal atividade (PASSOS, 2018)

Nessa perspectiva, nenhuma vivência prévia do estudante é considerada útil no processo de ensino-aprendizagem e ele é visto como um receptáculo de informações que devem ser previamente selecionadas e úteis ao modelo capitalista. Nesse sentido, a educação bancária exalta as concepções meramente tecnicistas ou conteudistas da educação. A filosofia, a arte e as ciências humanas são rechaçadas como disciplinas inúteis ou irrelevantes e o fracasso escolar é naturalizado como mais um dos aspectos da pobreza.

No que tange às dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA em seu percurso pedagógico, torna-se importante entender os processos e mecanismos institucionais da negação de direitos para esses sujeitos. Existe uma naturalização que correlaciona pobreza e fracasso escolar. Tal premissa é criticada pelo pesquisador francês Bernbard Charlot que em sua obra “Relação com o saber e a escola entre estudantes da periferia” apresenta uma pesquisa realizada em duas escolas de Paris. A pesquisa se insere num contexto em que a sociologia francesa correlacionava o fracasso escolar com a condição social do estudante. Tais estudos sociológicos apontavam que estudantes de camadas populares têm menos chances de serem bem-sucedidos nos estudos do que os jovens de classe média. Essas pesquisas ficaram conhecidas como Sociologia da Reprodução, e teve como um dos principais defensores o Pierre Bourdieu (1992) que é considerado um dos mais importantes sociólogos do século XX em especial quanto às teorias da área da educação. (CHARLOT, 1996, p.15).

Para Charlot, a teoria da reprodução não dá importância às práticas de ensino nas salas de aula e às políticas específicas dos estabelecimentos escolares, sendo que esses aspectos podem ter um efeito diferenciador na reprodução das desigualdades sociais na escola. As teorias da sociologia da reprodução generalizam os processos escolares e não dão conta de explicar, por exemplo, como estudantes de condições sociais desfavoráveis conseguem, em alguns casos, sucesso escolar. Outra crítica levantada é que a sociologia da reprodução reduz a instituição

escolar a um espaço de diferenciação social, esquecendo que ela é também um local de formação dos jovens. (CHARLOT, 1996, p.16).

Cada sujeito interpreta singularmente essa posição na busca de dar sentido ao mundo e a si mesmo, o que o autor chama de posição social subjetiva. Nos múltiplos processos de interpretação da posição social subjetiva em que se inserem as relações do sujeito com o saber. Assim, o sujeito é simultaneamente social e singular e (...) é como tal que se deve estudar sua relação com o saber. A pesquisa parte de algumas questões: “Como pensar ao mesmo tempo, a singularidade das histórias escolares e a correlação estatística entre fracasso escolar e origem social? ”; “Quais significados os adolescentes dos meios populares atribuem ao fato de ir à escola e aprender as coisas? ” e “Qual relação com o saber e a escola?” (CHARLOT, 1996, p.48).

Essa discussão insere-se nos problemas inerentes a naturalização e preconceitos contra os sujeitos da EJA, assim faz-se necessário entender os processos explícitos e implícitos da negação de direitos educacionais tanto pelas políticas públicas quanto nas unidades escolares evitando naturalizações e determinismos.

O trabalho é uma das principais categorias da organização social, juntamente com gênero e raça (FEDERICI, 2019; ENGELS, 2019; RUBIN, 1973), pois ele determina a produção de recursos para a manutenção material das organizações humanas. O trabalho, seja ele formal ou não, é uma das maiores razões do abandono dos estudos. Principalmente por meninos para o trabalho externo e por meninas para o trabalho doméstico, e negros em maioria em relação a brancos (CARVALHO, 2004).

Para Griffante, Bertotti e Silva (2013) a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda é vista por muitos como uma forma de alfabetizar quem não teve oportunidade de estudar na infância ou aqueles que, por algum motivo, tiveram de abandonar a escola durante o período de escolarização (p.3). Esse conceito, no entanto – e felizmente –, vem mudando. A EJA tem o grande desafio de incluir o estudante; ampliar os seus conhecimentos e prepará-lo para o mercado de trabalho, pois há um grande valor atribuído à aprendizagem contínua em todas as fases da vida. Encontra-se também, nessa trajetória de ensino e aprendizagem, o desafio da participação, do envolvimento, da inclusão e da equidade frente a nossa vasta diversidade cultural, pela qual se trabalha diante do conceito de transformação: é preciso aprender a ser, a

viver juntos, a fazer e a conhecer; só assim poder dizer que quando contribuímos para o processo de inclusão de todos é que somos incluídos.

Diante disso, Becker afirma que

a interação só acontece quando professor e estudantes agem e a ação de um é assimilada pelas ações dos outros, e vice-versa; quando indivíduo e sociedade agem, determinando-se; quando sujeito e objeto agem, transformando-se em função dessas ações” (BECKER, 2007, p. 16).

Devemos estar constantemente atentos às realidades apresentadas na EJA e não nos levar pela premissa que Arroyo destaca:

[...] os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciem uma segunda oportunidade” (ARROYO, 2005, p.23).

A EJA tem um público específico por sua faixa etária e por uma identidade delineada por traços da exclusão sociocultural. Arroyo (2003) ressalta que trabalhar com jovens e adultos é uma prática desafiadora para o profissional da educação, visto que são sujeitos históricos concretos, ativos na sociedade em que estão inseridos e que voltam à escola muitas vezes depois de muitos anos sem estudar. Conforme nos aponta Paiva, os sujeitos da EJA são:

(...) homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (PAIVA, 1983, p. 19 apud SILVA 2017, p.23).

Em contrapartida à descrição de Paiva, a pesquisadora e professora Analise da Silva questiona a classificação dos sujeitos da EJA como excluídos ou vítimas e reitera a necessidade de se pensar esse público como sujeito de direitos. Sobre isso, Da Silva aponta que o conceito de sujeito estudante da EJA não pode ser o de “coitadinho”; nem o de “clientes”, pois a Constituição diz que a oferta de seu direito à escolarização será gratuita; muito menos de “público”, uma vez que não são assistidos pelas políticas educacionais. Logo, esse conceito não pode se pautar na falta. Precisa ser fundamentado no conceito de sujeito de direitos, dentre eles, o direito à educação escolar. Essa é a essência da Educação de Jovens e Adultos (DA SILVA, 2020).

Além disso, a autora defende que os direitos à escolarização dos sujeitos da EJA devem ser pensados como direitos humanos. Conclui-se que a EJA é, portanto, um Direito Humano. Humano porque, quando ele é negado ao sujeito, outros direitos também o são e o gozo da Educação potencializa e viabiliza a prática de outros direitos. A educação escolar é um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de um país, de um povo e de cada sujeito. Saber ler, escrever, interpretar texto e contexto é direito, visto que, sem essas ferramentas, não se efetiva o direito à saúde (se não leio a receita, posso adquirir medicamento trocado), à alimentação (se não leio a data da validade, posso ingerir alimentos estragados), ao trabalho (se não leio o contrato que "assinou", posso me submeter à informalidade e à flexibilidade propostas atualmente como forma de rompimento com a conquista de leis trabalhistas), à segurança (saber ler as letrinhas miúdas de um contrato pode me salvar de um golpe financeiro)... (DA SILVA, 2020)

Nesse sentido, a EJA deve ser pensada como um campo de práticas e reflexões que transbordam o limite da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, nos quais podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional; o desenvolvimento comunitário; a formação política e inúmeras questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar.

Para Freire (2002), a relação da consciência e do mundo é dialética, por isso a pedagogia do oprimido não pode ser “elaborada e praticada pelos opressores”. É um instrumento para a descoberta, pelos explorados, de sua situação de opressão, e pela transformação da situação concreta – da situação limite, ao percebido destacado e ao inédito viável. É a educação popular como prática da liberdade que se contrapõe à educação bancária (FREIRE, 2002).

Do seu surgimento, oriundo das lutas dos movimentos sociais, a Educação de Jovens e Adultos conquistou – e vem conquistando – seu espaço nos mais diversos setores sociais. Garantiu, inclusive, direitos na Constituição Federal, de 1988, que em seu artigo 208 diz que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 3 (Três) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 2009). Já o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA surgiu para fazer cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que contempla a “Educação de Jovens e Adultos”, considerando a educação como direito social à cidadania, uma vez que trata

da especificidade própria que a EJA passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui. Nesse sentido, a mencionada lei determina:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...].

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996).

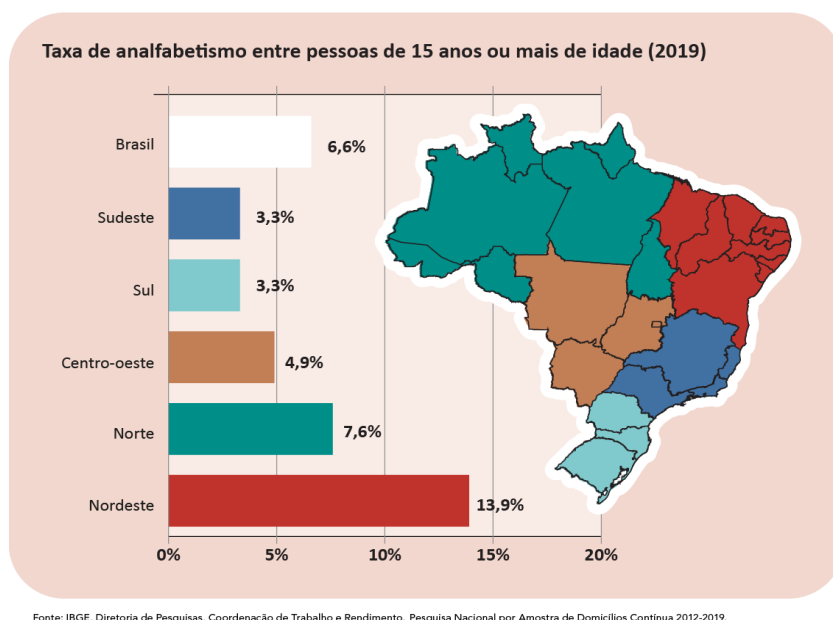
Apesar de a EJA estar prevista em Lei, conforme constatado nos artigos acima citados, essa modalidade da educação vem sofrendo sucessivos ataques e desmontes por parte do Governo Federal, principalmente nos últimos anos, com a ascensão de governos de cunho neoliberal que veem a educação pública como um gasto e não um investimento.

A EJA, no atual governo federal, passou por uma profunda desarticulação. Por exemplo, uma das ações do ex-ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no início de 2019. Essa Secretaria era responsável por fomentar políticas para o setor em estados e municípios. Enquanto a reforma do EM criou o

Novo Ensino Médio” (NEM) nome-fantasia da reforma educacional deflagrada em 2016 pela Medida Provisória n. 746. Naquele ano, mais de mil escolas e universidades foram ocupadas no país por estudantes que contestavam o autoritarismo da reforma – o que, no entanto, não desanimou seus elaboradores e promotores. Meses depois, a indigesta MP foi convertida na Lei n. 13.415/2017, a base daquilo que, hoje, o Ministério da Educação propagandeia como imitação clichê de trailer cinematográfico e que as redes estaduais de ensino empurram a adolescentes de 15 anos com pesquisas de opinião fajutas e mensagens de incentivo ao exercício da “liberdade de escolha” e do “protagonismo juvenil”. (GOULART, CASSIO, 2021)

Além disso, dados mostram que mais da metade dos brasileiros com mais de 25 anos não tem ensino médio completo, número que corresponde a 52,6% da população nessa faixa etária (IBGE, 2019). Outro dado alarmante é a grande quantidade de cidadãos brasileiros que tem o seu direito à educação negado, como aponta a figura a seguir.

Figura 1 – Taxa de Analfabetismo entre Pessoas de 15 anos ou mais de Idade (2019)



FONTE: IBGE (2019) <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019, mostra que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, no Brasil, foi estimada em 6,6% (aproximadamente 11,3 milhões de estudantes com direito negado). A região Nordeste representa o maior índice, cerca de 13,9 % (aproximadamente 1,57 milhões de estudantes com direito negado). As regiões Sul e Sudeste com 3,3% cada (aproximadamente 372.900 estudantes com direito negado). Na região Centro Oeste, a taxa foi de 4,9 % (aproximadamente 553.700 estudantes com direito negado), enquanto a região Norte aparece com 7,6 % (aproximadamente 858.800 estudantes com direito negado) (IBGE, 2019).

Ainda que a educação como um direito seja favorecida pela oferta gratuita de ensino pelo sistema educacional estatal, ela sozinha não é suficiente. É preciso haver condições de permanência para populações que dependem de todos os membros da família para a sobrevivência. Nesse momento de escolha, os estudos recebem atenção secundária, conforme constatado nessa parte da entrevista com o estudante ‘Nevense’:

Pesquisador: E você se lembra por que você parou? Teve algum motivo?

‘Nevense’: Vamos dizer... Como se diz... Trabalho, não é?

Pesquisador: Trabalho.

‘Nevense’: Você tinha que ter trabalho para você chegar, pegar e fazer também as atividades da escola também...

Pesquisador: Não estava compatível com os horários?

‘Nevense’: Isso, e não estava dando tempo de eu fazer atividade. Era a conta de chegar em casa do trabalho, como se diz, era chegar do trabalho, tomar banho e ir para a escola. Não tinha nem tempo para fazer atividades não.

Pesquisador: Você chegava cansado, não é?

‘Nevense’: Chegava cansado. Era a conta de chegar, tomar um banho e ir para a escola.

Ainda no contexto da oferta gratuita de ensino público pelo Estado, podemos pensar nas funções do ensino e seu papel paradoxal na relação trabalho-escola. As estruturas educacionais nas sociedades burguesas são pensadas, organizadas e reproduzidas de acordo com métodos que sirvam à reprodução de capital do Estado burguês (ALTHUSSER, 2008; ALTHUSSER; RAMOS, 1980; CASSIN, 2003). A reprodução do capital, na sociedade, necessita que sua mão de obra esteja familiarizada com a ideologia, os valores, e os modos de produção, validando as formas e processos de produção do capital, segundo uma moral e uma constituição burguesa do valor, e que isto será feito através dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE).

Os AIE são um sistema organizado de instituições que se caracterizam por reproduzir os valores e a ideologia burguesa, por meio da estrutura do Estado. Eles atuam no nível cultural, educacional, institucional, familiar, médico, jurídico, religioso, artístico, esportivo e em muitos outros (ALTHUSSER; RAMOS, 1980). O autor Marcos Cassin (2003), ao resenhar Althusser sobre o aparelho ideológico na escola (2008), lembra que além de reproduzir estruturas de reprodução social do capitalismo e de sua ideologia através do ensino, a escola, como um dos

Aparelhos Ideológicos do Estado, é um espaço para o exercício de tecnologias de contestação, a partir da classe trabalhadora, e de desenvolvimento de tecnologias intermediárias e de entre os interesses da classe dominante e de contestação da classe trabalhadora, que o autor francês chama de ideologias secundárias:

as ideologias secundárias são produzidas por uma conjunção de causas complexas nas quais figuram, ao lado da prática em questão, o efeito de outras ideologias exteriores, de outras práticas exteriores – e, em última instância, por mais dissimulados que se encontrem, os efeitos mesmo longínquos, na realidade, muito próximo, da luta de classes (ALTHUSSER, 1980, p. 27, *apud* CASSIN, 2002, p.12)

Tal abordagem também está presente em obras de Arroyo (2013), Minayo (2009), Gomez (2012), Freire (1967) entre outros. Nesses autores, a relação entre o mundo do trabalho e a Educação de Jovens e Adultos se apresenta de maneira paradoxal. Ao mesmo tempo que o trabalho é um dos principais motivadores na volta aos estudos, ele também é um dos mais importantes fatores que impediram os estudos dos sujeitos da EJA. Nos lugares em que a necessidade de sobrevivência é maior que a necessidade de frequentar as aulas, a relação entre educação e mundo do trabalho ocorre de forma tensa e permeada de embates.

Na concepção do Novo Ensino Médio de 2021, por exemplo, percebemos que um dos principais desafios, nessa orientação, é fornecer às escolas os recursos necessários para a garantia tanto dos equipamentos quanto da formação docente adequada, uma vez que nas grades curriculares do novo ensino médio, profissionais do ensino de Humanidades, e das Ciências Naturais, terão suas funções educacionais desviadas para o ensino de ferramentas e aptidões não condizentes com a função de suas formações e do ensino de suas especialidades. O novo ensino médio prevê, em alguns estados, que professores de Filosofia, História e Geografia deem aulas de tecnologias de marketing digital e vendas em redes sociais. Professores de Física, Química e Biologia também são arrolados para ministrar aulas de criação de sites, customização de plataformas digitais e outras ferramentas, com o apoio de grandes redes de vendas na web ao projeto (São Paulo, 2021).

Em consonância aos estudos supracitados, nas entrevistas, a relação dos sujeitos da pesquisa com o mundo do trabalho apareceu de maneira paradoxal. O trabalho, em linhas gerais, afasta ou aproxima os sujeitos da EJA dos estudos, dos sonhos de formações superiores e da maior busca por conhecimento. Embora quase todos entendam os estudos como um direito, quase sempre os veem relacionados à possibilidade ou necessidade de ascensão social:

‘Brasilminense’: Acho que todo mundo tem o direito de estudar, tem o livre arbítrio, não é? Para fazer o que quer. Tentar, não é? Mudar a vida, aprender.

[...] Então, era aquela situação de estar morando em casa de pessoas estranhas e o tratamento lá atrás, eles tinham...Parecia que eles tinham a gente como escravo deles. Tinha que dar conta do meu serviço antes de sair para a escola, entendeu? Eu tinha que... Eu tinha que dar conta da roupa da criança lavada, eu tinha que dar conta da criança alimentada, entendeu? Tudo pronto para eu sair para a minha escola. Chegava à noite, eu chegava na escola à tarde, antes de cuidar dos meus trabalhos de escola eu tinha que terminar a tarefa do dia também, de estar cuidando da criança, entendeu? Alimentando, passando a roupa que eu lavei de manhã, aquilo tudo. E a pessoa parece que não entendia que eu era criança ainda e tinha que trabalhar e estudar, e me cobrava demais. Chegou até me bater, entendeu? Isso mexe demais com o emocional da gente, foi indo eu... eu desisti. Voltei para a casa da minha mãe e depois vim para Belo Horizonte.

[...]

L.: Fiquei um tempinho lá com a minha mãe e depois...

L.: Larguei para trás os estudos e nunca mais quis vencer.

Diante de um mercado com direitos trabalhistas afrouxados, uma previdência enfraquecida, e facilitadas as formas e contratação sem vínculo e rescisão sem compensação 8,1 milhões de trabalhadores tiveram jornadas de trabalho e vencimentos reduzidos segundo a Medida Provisória 936/2020, em que o Estado facilitou processos de rescisão e suspensão de contratos sem rendimentos, com suspensão completa de mais da metade dos contratos de trabalho em vigor, e instauração de uma renda emergencial abaixo do valor mínimo de uma cesta básica pelo DIEESE e por tempo determinado. A medida deixa trabalhadores sem renda e uma taxa de desemprego aberto de 18,7% segundo a Fundação Getúlio Vargas (LEITE,2020)

Mas Arroyo (2007) alerta para o perigo de querer classificar a juventude popular segundo grandes categorias fixas, ou apenas voltadas para uma formação profissional, uma vez que essa educação para o trabalho, para a alfabetização e para o sonho da integração do sujeito nacional, não se fez realidade. A juventude popular tem sua própria identidade:

Não está acontecendo o que se esperava, ou seja, que esses jovens fossem se integrando, cada vez mais, na juventude brasileira. Ao contrário, penso que o que está acontecendo é que as velhas dicotomias, as velhas polaridades da nossa sociedade (e

um dos pólos é o setor popular, os trabalhadores, e agora nem sequer trabalhadores) não estão se aproximando de uma configuração mais igualitária, ao contrário, estamos em tempos em que as velhas polaridades se distanciam e se configuram, cada vez mais, com marcas e traços mais específicos, mais diferentes, mais próprios (ARROYO, 2007)

Quanto a isso, Arroyo (2007) também nos chama a pensar que a formação do docente da EJA deve estar preparada para pensar o estudante como alguém concreto, em contextos materiais de próprias necessidades:

O primeiro traço é o desemprego. Há alguns dias, a imprensa destacou muito uma notícia de que houve aumento de emprego. Todos nós temos que estar muito atentos a esses dados que aparecem na imprensa e até, mesmo, procurar ter acesso aos estudos onde se fundamentam esses dados. O emprego aumentou sim, mas aumentou, sobretudo, na área informal. O trabalho informal triplicou enquanto que o trabalho formal pouco aumentou. Que querem dizer esses dados? Quererem dizer que os jovens e adultos da EJA, certamente, estão entre esses que ajudaram a triplicar o trabalho informal (ARROYO, 2007).

É fundamental que o professor inove as fontes de aprendizagens e crie possibilidades diversificadas, assim como a pesquisa nos remete a diferentes descobertas, os estudantes devem ser capazes de criar e buscar informações para contribuir com a ampliação dos conhecimentos. Mas também compreenda que a realidade do estudante da EJA não se prende aos conteúdos restritos e preconcebidos para seu horizonte de “futuro” e “empregabilidade” previstos no currículo, uma vez que “tudo o que se valoriza nesses currículos é voltado para o emprego seguro.”(ARROYO, 2007). E é nesse momento que o professor da EJA precisa ter senso crítico, pensar no estudante e perceber que:

Os currículos não foram pensados para essa situação instável, porque se supunha que era provisória e para poucos. No momento que essa condição se tornou permanente e para milhões, a escola continua, ingenuamente, preparando para um trabalho que não existe e para saberes supostamente necessários para a seleção em trabalhos que não existem. É possível que estejamos repetindo currículos da EJA com esses saberes, supostamente, para capacitar para trabalhos que não existem. Penso que, no mínimo, teríamos que ter um pouco de senso crítico (Arroyo, 2007, p. 5)

Num diálogo com ARROYO (2007) os números de hoje sobre desemprego, faixas etárias escolarização, vemos que a grande maioria dos desempregados vai se localizar entre jovens, 14 a 29 anos, negros, com uma disparidade educacional acentuada:

A quantidade de pessoas negras de 14 a 29 anos buscando emprego é quase o dobro da de jovens brancos. Dos mais de 12 milhões de desempregados no país, 6,7 milhões têm de 14 a 29 anos. Nessa faixa etária, estão desocupados 4,36 milhões de jovens negros e 2,32 milhões de jovens brancos. No país, mais de 65% dos jovens que não estudam e não concluíram o ensino superior são negros. De acordo o Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), das 23,7 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos nessas condições, 15,6 milhões são pretas ou pardas. (ARAÚJO, 2020).

Em seu artigo, o autor nos interroga: pode o trabalho não formal gerado por estas novas configur, o trabalho não reconhecido, o trabalho do jovem popular, ser educativo? (Arroyo, 2007). E de certa forma, na prática que desenvolvemos, somos reféns da teoria, até que temos plena consciência sobre as questões relativas à prática. Isto é, estamos presos a um conjunto de representações mentais que constituem a nossa teoria até que a prática se torna parte dela, constituindo parte essencial do saber conjunto.

que saberes aprende um adolescente, um jovem e um adulto que passa anos e anos nesses processos de sobrevivência tão instáveis? O que ele se pergunta sobre a vida, sobre a natureza, sobre a sociedade, sobre o trabalho, sobre a família, sobre a sua condição como homem, como mulher? Às vezes é pai ou mãe de dois filhos, três filhos, mãe. Que interrogações ele se faz? Como deixar que aflorem essas indagações, para organiza-las e trabalha-las nos currículos? [...] Não teríamos que levantar quais são, pensá-las e dialogar com os jovens e adultos sobre isso? Abrir espaços para que eles coloquem as suas indagações sobre a vida, sobre a sua condição, sobre seu futuro, sobre a cidade, a sociedade, o lugar em que foram jogados com se fossem restos, entulho de construção de seres humanos? Esta, talvez, seria uma das questões mais sérias na área do currículo: que o trato teórico dessas indagações seja o núcleo fundante.

Se nossa prática não pode ser constitutiva e basilar do saber construído, tornamo-nos escravos da teoria enquanto a prática se esvazia. Diferente das teorias que costumamos ver formuladas, o que sustenta nossa prática também são emoções, sentimentos, recordações e eventuais ligações, experiências e raciocínios que vamos construindo durante a nossa vida (BRASIL, 2006, p.36). Logo, compreender o estudante da EJA, nesse processo, é estar presente e atuante, podendo intervir conforme o seu ritmo de aprendizagem. Diante das atividades proporcionadas, os discentes adquirem novas formas de conhecimento, novas descobertas, compartilham ideias, suas potencialidades e seus limites, exercitando, com isso, sua autonomia e identidade.

A esse respeito, Leite (2020) também aponta que o Brasil foi severamente afetado pelo avanço neoliberal de medidas como a reforma trabalhista e a reforma da Previdência, porém, a pandemia de Covid-19 agravou sobremaneira as condições de sobrevivência, principalmente em países em desenvolvimento como o Brasil. A autora descreve alterações significativas nas relações de trabalho, nas relações sociais e na violência institucional, na cobertura dos serviços estatais de seguridade, e no aumento exponencial do trabalho informal, da indigência e “a violência doméstica contra as mulheres, justamente no momento em que, devido ao isolamento

social/domiciliar, o trabalho reprodutivo e de cuidados se torna ainda mais imprescindível e se converte no centro das rotinas diárias.”(LEITE, 2020)

Percebemos que os estudos, em um primeiro momento, na organização da “indústria doméstica familiar”, vão carecer mais de tempo do que de conhecimento especializado por parte de filhos e mulheres, tornando o ensino formal opcional de formação (HIRATA, 2016; KERGOAT, 2009; TADEU, 2013). Com o passar do modelo de contribuição daquele indivíduo na família, de contribuinte parcial a contribuinte maior para a renda capitalista, sua formação exerce pressão proporcional no valor de seu trabalho. Nesse momento, a educação formal para a produção de capital se torna um elemento valorizado pelo sujeito e pela família.

Por outro lado, como já mencionei anteriormente, o trabalho reprodutivo e familiar de cuidados é uma dimensão invisibilizada nas sociedades burguesas, pois sustenta a base da reprodução material, e não a produção do capital propriamente dita. Assim, meninas exercerão trabalhos reprodutivos e não qualificados educacionalmente, por mais tempo e com mais frequência do que o esperado de meninos e rapazes. Meninos e rapazes começarão a fazer contribuições de trabalho produtivo precocemente, antes de meninas e moças. Por esses motivos, políticas públicas de transferência de renda; atreladas a programas de permanência de crianças e adolescentes na escola; oferecimento de vagas na EJA; políticas públicas de assistência social e capacitação e complementação de renda para famílias vulnerabilizadas são de máxima importância no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Para além do aspecto reprodutivo, uma audiência pública da Câmara dos Deputados efetuada com a presença de Educadores, membros da Unicef, e da sociedade civil apontou os números alarmantes de abandono e evasão escolar durante a pandemia de Covid-19 e seu impacto no ensino público (BRASIL, 2021).

5.7. Estudantes e o Impacto da Covid-19

Iniciou-se em março de 2020 um dos momentos mais difíceis já vivenciados pelo mundo. A pandemia COVID-19 acabou com sonhos e levou centenas de milhares de vidas. Segundo o Conselho Nacional de Secretários de Saúde, em 05 de abril de 2021, o Brasil já totalizava 332.752 óbitos por COVID-19. A relutância do governo federal em adotar políticas de enfrentamento à pandemia, bem como, o esgotamento da capacidade de atendimento e

abertura de leitos nos hospitais tornaram o cenário caótico. Além disso, enquanto as autoridades sanitárias do Brasil e do mundo apontam o isolamento social como medida preventiva para a circulação e proliferação do vírus, o governo federal estimulava a quebra do isolamento em nome da economia e recomendava medicamentos sem comprovação científica para o tratamento da doença.

No contexto brasileiro da pandemia, escolas foram fechadas e aulas suspensas. Conforme mencionado no Capítulo Introdutório, a rede estadual de educação de Minas Gerais criou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) como tentativa de garantir de maneira remota a continuidade das atividades escolares na rede. Um dos pontos fundamentais para garantir a eficácia do REANP seria proporcionar, aos estudantes e professores, acesso aos equipamentos tecnológicos necessários (tablete, celular, computador etc.) para a realização das atividades. Além de capacitar e formar tanto o corpo discente quanto o docente para o manuseio e operacionalização dos recursos educacionais digitais. Para o acesso total ao direito à educação e à informação, em épocas de vulnerabilidade sanitária, é necessário também falar sobre o acesso à informação. Segundo o jornal a Folha de São Paulo, “só 6,6% das escolas públicas forneceram internet a alunos em 2020”. Essa é uma realidade que acomete estudantes de baixa renda, que já estão em déficit quando se trata de qualificação em comparação com estudantes de escolas particulares (MAZZA; BUONO, 2021).

O direito à liberdade de informação encontra previsão legal nos artigos 5º, incisos XIV e XXXIII e no Art.220 da Constituição Federal. Segundo a CEPIK, no Brasil ainda é preciso enfrentar o enorme desafio político, legal e administrativo de democratizar o acesso às informações, uma condição cada vez mais essencial para a expansão e aprofundamento da própria cidadania (CEPIK, 2000).

Um outro dado importante sobre a COVID-19 e o impacto educacional, é que foi possível comprovar que trabalhadores de baixa escolaridade e seu entorno foram os mais afetados pela pandemia em termos de mortalidade e comorbidades:

No tema educação o nível de escolaridade assume imprescindível ponto de análise. Com a ausência de escolaridade, os analfabetos foram as maiores vítimas nessa pandemia, respondem por 66,77% dos óbitos. Os indivíduos que tinham o ensino fundamental tiveram o índice de mortalidade correspondente aos 48,74%, aqueles que tinham o ensino médio responderam pelo índice de mortalidade de 30,55%. Já os vitimados portadores do ensino superior correspondem ao índice de mortalidade de 23,23% (SANTOS; FRANÇA, 2020).

A maioria dos entrevistados neste estudo se autodeclarou pardo, e no contexto de COVID-19, observo que a pandemia afetou ainda mais este grupo, principalmente quando cruzados os dados de raça com o nível de escolaridade entre os indivíduos. O que demonstra que os estudantes da EJA de nosso grupo amostral fazem parte do demográfico mais afetado pelos efeitos da pandemia:

Na raça negra o impacto da escolaridade correlacionado com o quantitativo de mortes é mais impactante. Para os negros analfabetos a mortalidade foi de 68,49%, para os negros com ensino fundamental o índice foi de 51,42%, para os negros com ensino médio essa taxa foi de 32,18%, e o menor índice se observa para os negros portadores de curso superior 26,34% (SANTOS;FRANÇA, 2020).

Um dos objetivos da EJA é a educação para a cidadania. Para conhecer, questionar e exigir direitos, é preciso ter consciência de sua existência e das desigualdades que são perpetuadas. Possivelmente o público escolar que mais foi prejudicado com as aulas do REANP são necessariamente aqueles que não tiveram acesso às tecnologias digitais ou não dominam as habilidades para o acompanhamento das aulas. Assim, procurei desvelar essa hipótese nesse tópico, as dificuldades encontradas no ano letivo de 2020 com a pandemia e o ensino remoto, e os impactos disso para as aulas da EJA.

A estudante Belorizontina, por exemplo, relatou a dificuldade em não ter aulas presenciais:

É. Eu acho o ensino médio bem apertado, não é? Meio difícil, não é? Ainda mais quando você não está assim, frente a frente com o professor, não é? Não tem como perguntar [...] Online fica difícil para você aprender a coisas.

Soma-se a isso as dificuldades de acesso aos equipamentos tecnológicos:

Aí eu estava conseguindo entrar pelo celular. Ela falava, explicava... Quer dizer, como eu não tenho muita técnica nesses 'trem' de computador, essas coisas, eu estava pegando aos pouquinhos.

Outro relato que reforçou essa dificuldade foi a da estudante Dionisiana, em que diz:

É uma coisa nova, não é? Porque apesar de a gente não estar dentro de sala de aula, a gente está achando mais... Estou tendo muita dificuldade mais por causa disso. Porque eu não tenho muita experiência com... com... com esse ensino online. [...] Minha cabeça não é muito boa para poder aprender esse ensino online não, mas está indo.

Por outro lado, a estudante Contagense apontou a comodidade em estudar em casa:

*Eu acho que por ser para poder estudar em casa, eu acho que ficou mais fácil, sabe? Para poder estudar em casa, pesquisar... Ter uma ajuda... Igual eu e a *****, a gente se ajuda. Então eu acho que ficou um pouco mais fácil. Não que seja bom, porque a gente sente falta dos professores, não é? O professor poderia explicar para a gente com muito mais ênfase, não é?.*

É nítido nessa fala que, mesmo apresentando as vantagens de estudar em casa, a entrevistada reitera as dificuldades em aprender sem as aulas presenciais. O fator da socialização foi reiteradamente apontado como uma dificuldade também. A socialização com colegas e professores, a proximidade para tirar dúvidas e acessar o conhecimento, por meio da interface humana e próxima, resalta um dos problemas enfrentados por populações mais vulneráveis e idosas durante a pandemia e o isolamento social.

Além das dificuldades inerentes ao acesso às tecnologias e a dificuldade de aprender sem as aulas presenciais, os entrevistados apontaram as dificuldades relacionadas à perda de amigos ou familiares. Sobre isso a Contagense diz:

[A pandemia] alterou tudo. Eu perdi um familiar. Então, acho que a vida de todo mundo mudou para sempre com a pandemia. É... Então tem uma parte da história, meu filho vai estudar isso na escola, sobre a pandemia. Ele tem cinco anos, mas ele vai ver isso nos livros de História. Então eu acho que a pandemia modificou a vida de todo mundo radicalmente, a gente teve que repensar a vida. Muita gente teve que trabalhar, ficou desempregado, teve que se reinventar para conseguir trabalhar... Então foi uma mudança drástica, mas também teve de refletir o valor da vida.

As consequências da educação remota, no EJA, durante a pandemia, ultrapassam os limites da distribuição de recursos tecnológicos ou habilidades com novas interfaces, elas ressaltam a multidimensionalidade que o ambiente escolar representa para a EJA e seus significados como fonte de informação, de socialização, de conhecimento científico e de acesso a direitos e cidadania.

Na perspectiva das entrevistas, a produção de sentido em relação à disciplina de História se mostrou viva e profunda. Os entrevistados demonstraram entender que são parte da História, que ela apresenta uma continuidade com sua existência, experiências e que ela move suas

compreensões a respeito do mundo. Para o autor de *Silenciando o Passado*, a História se compõe do processo sócio-histórico e do nosso conhecimento sobre ele, suas validações e narrativas a partir do que conhecemos sobre elas. A estudante ‘Contagense’, por exemplo, ao ser questionada o qual a importância da História disse:

“Eu gosto da História... A que assim, a que eu gosto de estudar é da época da escravidão, dos escravos, dos senhores feudais. É a parte, assim, que eu amo estudar aquilo!”

[...] Porque acho que um crescimento, coisas que meus antepassados faziam, não é? A gente vê hoje... História está ligada em tudo na vida da gente, a gente foi até lá no homem das cavernas, até hoje, tudo o que a gente vem trazendo de lá pra cá, a gente foi aprimorando, não é? Então eu acho que a História é fundamental. Para todo mundo.”

Sobre as suas impressões da disciplina, por exemplo, a Palmópolisense aponta:

É uma matéria muito profunda. Ela mexe lá atrás no meu passado. É uma das matérias que eu gosto muito dela, porque ela mexe comigo lá no passado. Ela me faz voltar no meu passado, quando eu era adolescente e morava no interior. E muitas vezes eu me vejo lá dentro, sabe?

Demonstrando inclusive uma busca por aprofundamento e conteúdo que os aproximem da experiência de entender a História:

Quando às vezes eu estou estudando alguma coisa assim, é... de interior, de roça mesmo, de lavoura e tudo... Aí eu me vejo, assim, como se estivesse lá dentro; Acho que a História está faltando mais... Aprofundar mais. A própria palavra já fala, é história, só falta completar, é uma história do passado. Mas é uma história. Eu acho que devia aprofundar mais. Está precisando de... mais... mais conteúdo.

A História para o estudante é um organismo vivo. Como um rio, sempre em curso, nas águas do qual mergulham ora os pés, ora de cabeça, por muitas vezes durante a vida. Alguns conseguem apontar sua necessidade e importância, como campo de conhecimento, como se o passado pudesse apontar soluções e caminhos de prevenção para o futuro. A **“Dionisiana”** percebe no passado caminhos para entender o presente:

L.: Igual você falou, não é? A gente que não vivenciou as pandemias antes, não é? E a gente está vivendo essa agora, a gente vê como que o povo lá atrás também sofreu, não é?

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve a intenção apresentar um pouco da complexidade na construção dos sentidos da disciplina de História a partir do olhar dos próprios estudantes da EJA. O objetivo foi lançar luz sobre perspectivas próprias desses estudantes sobre suas experiências com a Educação de forma ampla; suas relações sócio históricas com a educação formal; com temas relevantes como trabalho e o gênero e as implicações e os efeitos da pandemia sobre os frequentadores do Ensino de Jovens e Adultos.

Percebi que as relações entre trabalho e educação dependem necessariamente das condições materiais de sobrevivência dos sujeitos, de suas formações familiares e dos papéis atribuídos à educação formal na organização das condições de sobrevivência da família. Um trabalho pouco qualificado pode ser por vezes mais importante que a educação formal para mães jovens ou mulheres. Por outro lado, a educação formal pode ser um entrave a postos melhores, com melhores salários, sempre associados no discurso a melhores condições de vida e à realização de sonhos.

Também foi importante analisar como os grupos familiares tratam a divisão do trabalho para mulheres menos dependentes da educação formal, causando ciclos de desistência escolar que podem se perpetuar por gerações, ou até se repetir algumas vezes na mesma geração. Atenção especial pode ser dada para os relatos sobre casamento e gravidez precoce e seu papel no abandono escolar de meninas e adolescentes.

Para Vigotsky (2001), o “sentido” se produziria nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito. Na dimensão da História, Le Goff (2003) contrapõe a história dos monumentos com a história dos documentos, apontando uma como delimitada pelos interesses dos que demarcam os monumentos, e a segunda pelo interesse dos que solidificam a História nos documentos. Numa perspectiva dialética e a partir da construção sócio histórica dos sujeitos, Trouillot (2016), afirma que a História apresenta diversas possibilidades de construção. Para ele, nós não apenas participamos da História, nós contamos a história e trabalhamos no coletivo e nos sujeitos os sentidos dessa História em nossas comunidades e memórias:

Seres humanos participam na história não apenas como atores, mas também como narradores. A ambivalência inerente à palavra “história” em várias línguas modernas, incluindo o inglês, alude a esta participação dual. No uso vernáculo, história significa tanto os fatos em questão quanto uma narrativa sobre esses fatos, tanto “o que ocorreu” quanto “aquilo que se diz ter ocorrido”. O primeiro sentido enfatiza o

processo sócio histórico; o segundo, nosso conhecimento desse processo ou uma estória sobre esse processo (TROUILLOT, 2016, p. 21).

A História para esses estudantes funcionaria como uma espécie de conto de aprendizado coletivo. Nesse mesmo sentido, tanto Trouillot (2016) quanto Pollak (1992) entendem que a memória do processo histórico é uma parte de sua construção. Pollak, ao trabalhar a questão da memória, afirma que

se destacamos essa característica flutuante, mutável, da memória, tanto individual quanto coletiva, devemos lembrar também que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis. Todos os que já realizaram entrevistas de história de vida percebem que no decorrer de uma entrevista muito longa, em que a ordem cronológica não está sendo necessariamente obedecida, em que os entrevistados voltam várias vezes aos mesmos acontecimentos, há nessas voltas a determinados períodos da vida, ou a certos fatos, algo de invariante. (POLLAK, 1992).

Com relação à como se sentem e à importância que dão à disciplina de História, ainda é um desafio apresentar a relevância do ensino “do tempo passado” no mesmo patamar da Matemática das contas do lar e Língua Portuguesa dos documentos a serem lidos, os mais abordados em termos de importância prática para a vida material. Mas a compreensão dos estudantes sobre a História demonstra uma perspectiva ávida, afetiva e apropriadora, não mais como objeto de estudo ou de observação externa. Ali percebe-se o que Erica Silva Xavier descreve como:

As fontes devem assumir um papel fundamental de significação na estrutura cognitiva do aluno: demonstrar as representações que determinados grupos forjaram sobre a sociedade em que viviam como pensavam ou sentiam, como se estabeleceram no tempo e no espaço. Elas devem servir para que o aluno seja capaz de fazer diferenciações, abstrações que o permitam fazer a leitura das distintas temporalidades às quais estamos submetidos” (Xavier, 2010 p.1097)

Não é como se a história individual se materializasse em uma coletiva, mas como se elas se imbricassem dialeticamente na medida em que os eventos sócio históricos afetam os sujeitos e são afetados por eles:

É como se, numa história de vida individual - mas isso acontece igualmente em memórias construídas coletivamente houvesse elementos irredutíveis, em que o trabalho de solidificação da memória foi tão importante que impossibilitou a ocorrência de mudanças. Em certo sentido, determinado número de elementos tornam-se realidade, passam a fazer parte da própria essência da pessoa, muito embora outros tantos acontecimentos e fatos possam se modificarem em função dos interlocutores, ou em função do movimento da fala (POLLAK, 1992).

A partir desta perspectiva, não é possível apenas apresentar conhecimento e conteúdos prontos sob um modelo de depósito de informações que reflitam a História nacional como anteriormente programado para os currículos. É importante, portanto, pensar a partir de quais narrativas e memórias, a História em sala de aula está sendo apresentada, para que se possa introduzir conteúdo da disciplina sob perspectivas que se aproximem da memória coletiva das comunidades das quais os s fazem parte, uma vez que o objetivo da educação cidadã é construir conjuntamente o conhecimento para a autonomia e formar uma história coletiva dos agentes, narradores, interlocutores, participantes da História (FREIRE, 2014, 2019a, 2019b, Trouillot, 2016, Pollak, 1992).

Há nos estudantes uma visão de crescimento, aprimoramento, e uma necessidade de nomear esse ímpeto dando importância a memória, narração própria e de seus lugares. De onde visita, localiza, escreve e narra a História, como constitutivos de seu processo. Para ampliar este processo de participação histórica educativa proponho novos estudos, pesquisas e processos de investigação a partir da perspectiva da história social, da história popular e mesmo da pesquisa em história na Educação de Jovens e Adultos. Estudos que se aprofundem em descobrir quais são os sentidos atribuídos pelos estudantes, não apenas ao que é visto em sala de aula, mas as próprias histórias de vida como parte de percursos históricos e sociais e econômicos num capitalismo tardio em evolução. De que forma os estudantes experienciaram o momento histórico marcante da Pandemia mundial. Como estes acontecimentos alterarão o curso de suas vidas, trabalhos, famílias e relações. E também como poderemos organizar os novos saberes que advirão destas experiências para utilizar em sala de aula para as próximas turmas, como saber vivo, advindo a experiência educadora popular.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana; CORSO, Angela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, Curitiba. 2015.

ABUD, K. Currículo de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil nas escola secundária. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). O saber histórico na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 179-188.

ALVES, RUBEM, crônica Gaiolas e Asas. Opinião/Folha de S. Paulo, 5 de dezembro de 2001

ARAÚJO, A. L. Negros de 14 a 29 anos desempregados são quase o dobro dos brancos. Correio Braziliense, 15 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/trabalho-e-formacao/2020/11/4888994-negros-de-14-a-29-anos-desempregados-sao-quase-o-dobro-dos-brancos.html>>

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. [S.l.: s.n.], 2000.

ARROYO, Miguel. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. Trabalho & Educação, v. 12, n. 1, p. 51-61, 2003.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007.

_____. Currículo, território em disputa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

BARROS, Carlos. Para um novo paradigma historiográfico. Argentina, 1998. Disponível em Intelligere, Revista de História Intelectual nº 8, dez.2019 17 https://academia.edu/3291747/Para_um_novo_paradigma_historiografico.

BITTENCOURT, Circe. O Saber histórico na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 11ª Edição, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.) Pátria, civilização e trabalho. São Paulo: Loyola, 1990.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 1ª versão. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL, A. Unicef: 26% das adolescentes brasileiras casam-se antes dos 18 anos. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-10/unicef-26-das-adolescentes-brasileiras-casam-se-antes-dos-18-anos>>. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Coleção trabalhando com a educação de jovens e adultos, Caderno 5: O processo de aprendizagem dos estudantes e professores. Brasília, 2006.

BRASIL. Parecer CNE n ° 11/2000 CEB. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. 2017. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017: Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso: 30/03/2021.

CANDAU, Joël. Memória e identidade. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola?. Cadernos de pesquisa, v. 34, p. 11-40, 2004.

CASSIN, Marcos. Louis Althusser e a sua contribuição para a sociologia da educação. Marxismo e ciências humanas. São Paulo: Xamã, p. 327-337, 2003.

CEPIK, Marco, Direito a Informação: situação legal e desafios. Volume 02, Issue , (2000)

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Cad. Pesq. São Paulo, n.97, p. 47-63, maio 1996
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/803> (acessado em 01/02/2021)

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO. 1999. Acessado em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114por.pdf> (12/02/2021)

COSTA, Antonio Carlos Figueiredo – Da História Acadêmica à disciplina escolar: convergências e roteiros sinuosos de desafios e possibilidades. Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 15 Nº38 vol. 2 – p. 13-19, 2019 Acessado em http://www.revistaquerubim.uff.br/images/arquivos/zzquerubim_38_vol_2.pdf (04/04/2021)

COSTAS, F. A. Tonetto; FERREIRA, L. Soares. Sentido, Significado e mediação em Vygotsky: Implicações para Constituição do Processo de Leitura. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 55 (2011), pp. 205-223

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1e, p. 15

_____. Parecer CNE/CEB nº. 37, de 7 de julho de 2006. Diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 ago. 2006.

DA CRUZ, Rosana Evangelista et al. O FINANCIAMENTO DA EJA NO FUNDEB: A POLÍTICA QUE REITEROU A NEGAÇÃO DO DIREITO. No Prelo.

DA SILVA, Analise de Jesus. Região Metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): Onde estão os jovens educandos negros?. REVISTA LUGARES DE EDUCAÇÃO , v. 3, p. 125-142, 2013.

DA SILVA, Analise de Jesus. EJA direito social e humano. Revista Pensar a Educação em Pauta. artigo de 07 de agosto de 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/eja-direito-social-e-humano> (acessado em 07/04/2021)

ENGELS, Friedrich. A Origem da família, da propriedade Privada e do Estado: trabalho relacionado com as investigações de L. H. Morgan. 16. ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

FLICK, Uwe. Qualidade na pesquisa qualitativa. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick) . Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009b.

FONTANA, Josep. História: análise do passado e projeto social. 1982, epílogo.

FRAGINALS, M. M. La História como arma. Revista de Las Américas. La Habana, 1969 (n. Especial).

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 18, p. 389-410, 2010.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. Pedagogia da autonomia. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. 38.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____; SCHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora. Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados... Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.

GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. 2006. Educação de Jovens e adultos: Teoria prática e proposta. Cortez Editora. V. 5, 129p.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes Limitada, 2019.

GRESPLAN, Jorge. Considerações sobre o Método. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 291 a 300.

GOMEZ, Carlos Minayo. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. [et al.]. 6 .ed. São Paulo Cortez, 2012.

GONZALEZ-REY. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.

GOULART, D.; CASSIO, F. A farsa do ensino médio self-service. Le Monde Diplomatique Brasil, 12 ago. 2021.

GUIMARÃES, Chandocha Carmem. “Memória e o Ensino da História Local”. In: Cadernos PDE. Londrina, 2016. Vol. 1 Acessado em:
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_unicentro_carmemchandocha.pdf (12/11/2019)

HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara, (2000). Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de documentos 1985/1994. São Paulo: CEDI, Ação Educativa.

HAIDAR, M. L. M. O ensino secundário no Império Brasileiro. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Lamparina, 2019.

HIRATA, H. et al. Dicionário crítico do feminismo. 1a edição ed. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

HIRATA, Helena. O trabalho de cuidado. Cadernos Pagu. 2016

IBGE, Censo Demográfico 2010. Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010

_____, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. Acessado em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf em 30/02/2021

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Pandemia se diferenciou por provocar maior inatividade entre mulheres, negros e jovens; Brasília: Ipea, 2021. IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=38412&catid=10&Itemid=9> Acesso 30/08/21

JANOTTI, M. L. M. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). O saber histórico na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. LOBO FILHO, A. H. Plano Nacional de Educação. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: IHGB, 1936.

LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável. 1ª edição, 2ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2004

LE GOFF, Jaques. História e memória / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] - - Campinas, SP Editora da UNICAMP, 2003.

LEITE, Kelen Christina. A (in) esperada pandemia e suas implicações para o mundo do trabalho. *Psicologia & Sociedade*, v. 32, 2020.

LYRA, Carlos. *As Quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de Educação*. São Paulo: Cortez, 1996

MANOEL, I. A. *O pêndulo da História: a filosofia da história do catolicismo conservador (1860–1960)*. Franca: Unesp, 1998. (Livre Docência).

MANOEL, I. A. *Igreja e educação feminina: os colégios da Irmãs de São José de Chamberry (1859–1919)*. São Paulo: USP, 1998. (Doutorado).

MANOEL, Ivan A. O ensino de história no Brasil: do colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Univesp (online) Conteúdos e didática da História*, v. 28, 2012.

MANZINI, E. J. *Técnicas de Pesquisa*, v. 7, 2008.

MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; LOPES, Eliete Borges. *UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL*. 2020

MENDES, Anderson Fabrício Moreira. *Ensino e vivências: as apreensões da história local no cotidiano da sala de aula*. 2004 Disponível em:

<http://www.revistatemalivre.com/anderson09.html>>. Acesso em: 13 de setembro 2021

MENESES, U. T. B. de.. A História, Cativa da Memória? Para um Mapeamento da Memória no Campo das Ciências Sociais. *Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros*, (34), 1992, 9-23.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Projeto Minerva" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2009.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. e THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS,

Isabel Sabino de; NUNES, João Batista de Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Fortaleza, EdUECE, 2010.

PAIVA, V. 1973. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Loyola, v. 1.368 p.

PASSOS, J. C. Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública. Florianópolis: PPGE:UFSC (Tese de Doutorado), 2012.

_____; SANTOS, CARINA SANTIAGO DOS. A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. Educação em Revista, v. 34, 2018.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. Estudos Históricos, v.5, n.10, Rio de Janeiro: CP/DOC FGV, 1992.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. Revista Estudos Históricos, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso em: 11 maio 2021.

REIS, J. C. A Escola Metódica Dita “Positivista”. IN: A História Entre a Filosofia e a Ciência. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REY, F. L. G. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MITJÁNS-MARTÍNEZ, A.; SIMÃO, L. M. (Org.). O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004a.p. 1-27.

_____. O Sujeito na Psicologia e a Psicologia Social- a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b. REY, Fernando González. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 24, 2007.

REIS, J. C. A Escola Metódica Dita “Positivista”. IN: A História Entre a Filosofia e a Ciência. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RICOEUR, Paul. A Memória, a História, o Esquecimento. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

_____. Memória, história, esquecimento. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL HAUNTING MEMORIES? HISTORY IN EUROPE AFTER AUTHORITARIANISM, 2003, Budapeste, 2003. Disponível em: [oemmndcbldboiebfnladdacbfmadadm/https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia](https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia).

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça, cor e desigualdades educacionais no Brasil. In: J. G. Aquino (coord.) Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas, São Paulo, Summus, 1998.

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres: notas sobre a. Economia Política” do sexo, 1973.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001

SALIBA, Elias Thomé. “Aventuras Modernas e Desventuras Pós-Modernas”. In: PINSKY, Carla Bassanezi; Luca, Tania Regina (orgs). O Historiador e suas Fontes. São Paulo: Contexto, 2013, pp. 309 a 328.

SÃO PAULO, Novo Ensino Médio SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. 2021. Disponível em: > <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/<>

SCHMITT, Judite Veranisa. O Ensino de História e o Método Dialógico. II SEMINÁRIO PIBID DO PARANÁ. 2014, Foz do Iguaçu, p. 1624-1627. Anais.

SILVA, Francisca Veridiana. Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula: Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC), 2017.

SILVA, Walesson Gomes da. Lazer e juventude encarcerada: tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais em uma unidade prisional da APAC. [manuscrito] / Walesson Gomes da Silva. – 2014

TEIXEIRA, Anísio e ROCHA E SILVA, Maurício. Diálogo sobre a lógica do conhecimento. São Paulo: Edart Editora, 2007, 116 p.

TROUILLOT, Michel-Rolph. Silenciando o passado: poder e a produção da história. Curitiba: Huya, 2016.

UNESCO. Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro. In: Conferência internacional sobre a educação de adultos, 5. Brasília: Sesi/Unesco, 1999.

UNICEF. 10 milhões de meninas a mais em risco de casamento infantil devido à Covid-19. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/10-milhoes-de-meninas-a-mais-em-risco-de-casamento-infantil-devido-a-covid-19>>. Acesso em: 2 nov. 2021.

VALLE, M. C. A. A leitura literária de mulheres na EJA. Artigo. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG 2010. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS8SKQDF/a_leitura_literaria_de_mulheres_na_eja.pdf?sequence=1. Acesso: 28 jan 2015.

VIGOTSKY L. S. (2001). Pensamento e palavra. In L. S. Vigotski. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1934).

WANDERLEY, Alba Cleide Calado. EDUCAÇÃO DE JOVENS-ADULTOS: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA DE AFIRMAÇÃO DE DIREITOS. 2013

WHITE, Hayden. Meta-história: a imaginação histórica do século XIX. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995. (Primeira edição de 1973: Metahistory: the historical imagination in nineteenthcentury Europe. Baltimore: Johns Hopkins University Press.)

XAVIER, Erica da Silva. O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. Antíteses, vol. 3, n. 6, jul.-dez. de 2010, pp. 1097-1112 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses> (acessado em 10/11/2019)

ZAIDAN, S.; REIS, D. A. de F. R.; KAWASAKI, T., F. “Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação”. RBPG, Brasília, v.16, n.35, 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.134.157

identidades periféricas dos sujeitos da EJA pela perspectiva das fontes históricas da comunidade Dandara, bem como, destacar a sua importância no processo de afirmação positiva sobre o território periférico."

Os objetivos secundários da pesquisa citados são: "Descrever e analisar o conceito de identidade, tendo como foco a construção das identidades periféricas."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No resumo da pesquisa os riscos e medidas a serem tomadas para amenizá-los são descritos da seguinte forma: "Os riscos decorrentes da participação nessa pesquisa são com relação à possibilidade de descumprimento da Resolução 196/96 por parte do pesquisador o que incorreria em falta ética, como por exemplo, identificar os sujeitos pesquisados ou constranger e humilhar os sujeitos da pesquisa no desenvolvimento das oficinas. Além disso, a presente pesquisa abordará questões sensíveis aos sujeitos como subjetividade e identidade social, podendo, no percurso haver constrangimento ou desconfortos aos sujeitos por abordar a condição social e o lugar onde moram. Contudo, o pesquisador se compromete a cumprir à risca a Resolução 196/96. É importante ressaltar que o (s) participante (s) da pesquisa terá sua identidade ocultada e serão nomeados na pesquisa por meio de números, letras, ou pseudônimos de forma aleatória. Eles ainda não sofrerão nenhum tipo de constrangimento ou ridicularizados por causa de sua opinião, conceito ou preconceito nas entrevistas ou nas oficinas. Os dados gerados durante a pesquisa ficarão de posse dos pesquisadores que se comprometem a mantê-los em sigilo. Caso persista o isolamento social devido a pandemia de COVID-19 as entrevistas poderão ser realizadas por telefone, garantindo-se todo sigilo, respeito e cuidados já mencionados na metodologia de pesquisa e no TCLE."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área de Educação com previsão de término em 30/06/2021. As solicitações do COEP foram atendidas: 1) Foi descrito no projeto e resumo do projeto de pesquisa os possíveis riscos específicos para todos os métodos de coleta de dados; 2) Foi incluído no TCLE a descrição de todas as atividades para os participantes; 3) Foi incluído no TCLE todos os possíveis riscos para o participante para cada atividade; 4) Foi incluído no TCLE o texto de consentimento; 5) Foi substituído o termo "cópias" por "vias" no TCLE; 6) Foi incluído no TCLE, junto ao campo "endereço do pesquisador", o nome do mesmo, para melhor esclarecimento do participante; e 7) Foi descrito de modo específico no TCLE as condições de registro (gravação, escrito etc) e armazenamento dos dados (responsável, local, período), para todos os métodos de coleta de

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S/I 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.134.157

dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos: folha de rosto, projeto completo, resumo do projeto, cronograma, autorização da escola, formulário de consentimento, TCLE, roteiro de entrevista, e parecer consubstanciado do departamento.

Recomendações:

Recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa.

Por gentileza, atualize projeto e TCLE para o respeito da Resolução CNS 466/2012, que substituiu a Resolução CNS 196/1996, utilizada como base de elaboração.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos favoráveis à aprovação do projeto "IDENTIDADES CULTURAIS PERIFÉRICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - O uso das fontes históricas das ocupações urbanas como recurso didático contra hegemônico" do pesquisador responsável Prof. Dr. HELI SABINO DE OLIVEIRA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado conforme parecer.

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1485268.pdf	16/06/2020 10:25:18		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_ASPENDENCIAS.docx	16/06/2020 10:24:51	HELI SABINO DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S/I 2005
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 4.134.157

Cronograma	CRONOGRAMA_MODIFICADO.pdf	16/06/2020 10:20:40	HELI SABINO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MODIFICADO.pdf	16/06/2020 10:19:42	HELI SABINO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_modificado.pdf	16/06/2020 10:18:34	HELI SABINO DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochuraprojeto.pdf	14/04/2020 11:29:48	HELI SABINO DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECOEP.pdf	14/04/2020 11:25:29	HELI SABINO DE OLIVEIRA	Aceito
Parecer Anterior	ParecerCoep.pdf	07/02/2020 13:09:24	HELI SABINO DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	AutorizacaodaEscola.pdf	11/12/2019 09:13:22	HELI SABINO DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	11/12/2019 09:10:05	HELI SABINO DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoHeli.pdf	11/12/2019 09:09:07	HELI SABINO DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 03 de Julho de 2020

Assinado por:
Críssia Carem Paiva Fontainha
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad S/I 2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa O Significado da Disciplina de História para Estudantes da EJA, em uma escola na Periferia de Belo Horizonte/MG. Após a devida leitura desse documento, compreensão e esclarecimento de dúvidas com o pesquisador (a), o presente termo deverá ser assinado, caso concorde em participar. Sua participação não é obrigatória, sendo certo, ainda, que a qualquer momento o participante poderá desistir do voluntariado, retirando seu consentimento, o que não trará nenhuma consequência em sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição. Será emitida cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal. Por meio desses contatos, o participante poderá esclarecer dúvidas do projeto e de sua atuação ao longo de todo o período de duração da pesquisa. Nome da pesquisa: O Significado da Disciplina de História para Estudantes da EJA, em uma escola na Periferia de Belo Horizonte/MG.

Endereço do Pesquisador Supervisor:

Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva

Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha - Belo Horizonte - MG | CEP 31270-901 | +55 (31) 3409-5356 e-mail: secpromestre@fae.ufmg.br

Quaisquer dúvidas relacionadas ao seu direito como participante da pesquisa, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço: AV. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901

Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005

Telefone: (031) 3409-4592 - E-mail: coep@prpq.ufmg.br

OBJETIVOS

O trabalho tem como objetivo analisar os significados atribuídos às experiências escolares para estudantes da EJA da E. E. Deputado Álvaro Salles.

Rubrica do pesquisador supervisor _____

Rubrica do pesquisador _____

Rubrica do participante _____

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

O estudo servirá como pré-requisito para obtenção do título de mestre em Educação

pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional (Promestre), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. A abordagem da pesquisa é qualitativa e serão usados como instrumentos de coleta de dados: roteiro semi-estruturado para a entrevista, oficinas sobre fontes históricas e grupo focal. O caminho que pretendemos percorrer para coletar os dados combina análise documental com entrevista.

O grupo a ser analisado são os educandos da EJA da Escola Estadual Deputado Álvaro Salles. A pesquisa tem o intuito de entrevistar educandos ou egressos da EJA que se disponibilizarem a participar e que assinem o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE), e realizará aproximadamente 07 entrevistas gravadas em áudio com aqueles que estiverem dispostos a participar e que assinem o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE), contudo, este número é apenas uma estimativa, pois só será possível determinar a quantidade de entrevistas à medida que a investigação avançar e que se começar a verificar uma saturação nos dados coletados.

RISCOS E DESCONFORTOS

Os riscos decorrentes da participação nessa pesquisa são com relação à possibilidade de descumprimento da Resolução 196/96 por parte do pesquisador o que incorreria em falta ética, como por exemplo, identificar os sujeitos pesquisados. Além disso, a presente pesquisa abordará questões sensíveis aos sujeitos como subjetividade e identidade social, podendo, no percurso haver constrangimento ou desconfortos aos sujeitos da pesquisa por abordar a condição social dos sujeitos da pesquisa e o lugar onde moram. Contudo, o pesquisador se compromete a cumprir à risca a Resolução 196/96. É importante ressaltar que o (s) participante (s) da pesquisa terá sua identidade ocultada e serão nomeados na pesquisa por meio de números, letras, ou pseudônimos de forma aleatória. Eles ainda não sofrerão nenhum tipo de constrangimento ou ridicularizados por causa de sua opinião, conceito ou preconceito.

Rubrica do pesquisador supervisor _____

Rubrica do pesquisador _____

Rubrica do participante _____

Os dados gerados durante a pesquisa ficarão de posse dos pesquisadores que se comprometem a mantê-los em sigilo. **BENEFÍCIOS** O benefício de sua participação no

estudo ocorrerá devido à natureza do estudo proporcionar dados e reflexões que podem vir a ser apropriados para reformulação do olhar e do uso das mídias marcado pela atuação de organizações não governamentais.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE

Sua participação na pesquisa é voluntária por isso, não haverá nenhuma forma de pagamento ou ressarcimento de gastos inerentes a sua participação nesse estudo, nem indenização (reparação a danos imediatos ou tardios), contudo, é importante ressaltar que não está previsto qualquer tipo de gasto financeiro por parte dos participantes.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA

Será assegurado sigilo e anonimato do (s) participante (s) e dos dados decorrente da coleta de dados, bem como a possibilidade do (s) participantes desistirem de colaborar com a pesquisa, sem que haja ônus para eles. Declara-se ainda, que durante a realização da pesquisa e após sua conclusão, todo material e dado coletado, tais como, questionário, gravação das entrevistas e suas transcrições, e os dados gerados com suas respectivas análises ficarão sob a responsabilidade dos pesquisadores que se comprometem a disponibilizá-los aos órgãos competentes, desde que se faça necessário reavaliá-los. O presente termo será disponibilizado em duas vias de igual teor.

Assinatura do pesquisador responsável:

Leonardo Sousa Lopes

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Roteiro da Entrevista Semiestruturada

1. Qual o seu nome?
2. Qual sua idade?
3. Qual sua cor?
4. Você nasceu em qual cidade/estado?
5. Qual sua religião?
6. Qual sua profissão?
- 7.. Até que série você estudou antes de vir para a EJA?
8. Descreva a composição de seu grupo familiar (pai, mãe, irmãos, etc.)?
9. Descreva sua rotina cotidiana.
10. Há quanto tempo você está nessa escola fazendo a EJA?
11. Descreva sua rotina na escola.
12. Que atividades você realiza aqui, qual disciplina te ajuda mais no dia-a-dia?
13. Que disciplina você mais gosta, não estou perguntando de qual professor?
14. O que esta disciplina significa para você?
15. O que acha da disciplina de História? (Caso o entrevistado/a não fale da disciplina de História)
16. O que significou a pandemia COVID-19 em sua vida?
17. Quais os maiores desafios que a pandemia COVID-19 impôs aos seus estudos?
18. Você conseguiu desenvolver as atividades propostas pela escola? Caso não conseguiu qual foi o maior obstáculo?

APÊNDICE C – Recurso Educacional

Zaidan (2020) chama a atenção da necessidade de se pensar o recurso educacional no Mestrado Profissional vinculado a própria trajetória profissional do pesquisador. Isso se configura como a grande possibilidade de se dialogar os saberes acadêmicos com as experiências profissionais dos docentes. Sobre isso Zaidan diz:

Os recursos educativos têm se constituindo como um acervo elaborado pelos próprios profissionais e que possibilita, à Educação Básica, um apoio diante de seus múltiplos desafios. Sua divulgação, nos devidos moldes, para que seja disponibilizado aos professores, requer vínculos contínuos entre Universidade e Escola Básica, o que só enriquece os propósitos formativos das duas Instituições (2020. P.12).

Com o objetivo de responder as questões das pesquisas, bem como de chamar a atenção para a importância da disciplina de História na EJA, criei o blog “Os sentidos da disciplina de História na EJA”. O blog terá atualização quinzenal e é um espaço virtual onde apresento propostas de intervenções pedagógicas (fontes históricas, sequência didática, artigos, etc.) baseadas no conceito de tema gerador de Gilberto Freire.

A centralidade do tema gerador freiriano se justificou por três motivos básicos.

Em primeiro lugar, o trabalho com temas geradores, como proposto por Paulo Freire, pode contribuir para uma aproximação entre os conteúdos curriculares e o contexto de vida dos educandos, tornando a aprendizagem mais significativa.

Em segundo lugar, os conteúdos a serem trabalhados, com colaboração direta dos educandos e que estejam ligados à comunidade local poderá contribuir para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva quanto sua condição dentro da sociedade e formas de nela intervir para transformá-la.

Por fim, o sentimento de pertencimento ao ambiente e consequente desenvolvimento do senso de responsabilidade para com a sociedade pode ser alcançado mais facilmente quando há ligação entre os conteúdos curriculares e o conhecimento cotidiano dos s.

Com isso, o recurso educacional da presente pesquisa se fundamenta nas proposições de formação continuada da Pauta Nacional da EJA que diz que tal formação deve focar a organização e práxis pedagógica, aos princípios da educação popular, à qualidade social da educação, à gestão, ao mundo do trabalho, à educação profissional integrada, às questões da diversidade e geracional, a intersectorialidade, as Tecnologias da Comunicação e Informação,

sustentabilidade e educação ao longo da vida, entre outros conceitos, para que se constituam redes educativas que atendam à especificidade da modalidade.

Link do blog: ossentidosdoensinodehistoriaaeja.blogspot.com

