

# “Nos livros estão nomes de reis. Arrastaram eles os blocos de pedra?” Ensino de História e mundos do trabalho na Educação de Jovens e Adultos

*“In the Books You Will Find the Name of Kings. Did the Kings Haul up the Lumps of Rock?” Teaching of History and Worlds of Work in the Youth and Adult Education*

Caio Vinicius de Castro Gerbelli\*

André Luiz Lirio da Cunha\*\*

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo debater o Ensino de História Social do Trabalho na Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora e a importância de que se incorpore uma abordagem que valorize as narrativas e perspectivas dos trabalhadores e as relacione com as experiências das trabalhadoras e trabalhadores no passado. Partimos do princípio da problematização dos educandos e educandas envolvidos nesse processo, levando em consideração suas vivências e experiências. O artigo explora o conceito relacionado aos “Mundos do Trabalho” e como este é central para a modalidade da EJA. Uma ênfase é dada à função social e política do ensino de história nesse contexto, permitindo compreender as relações de poder, as transformações sociais e os desafios en-

## ABSTRACT

This article aims to deliberate on the Teaching of Social History of Labor in the Youth and Adult Education of the working class and the importance of incorporating an approach that values workers' narratives and perspectives, relating them to the experiences of laborers of the past. We start from the principle of problematizing the students involved in this process, taking into consideration their experiences. The article explores the concept related to the “Worlds of Labor” and how it is central to the Youth and Adult Education modality. An emphasis is given to the social and political function of history teaching in this context, allowing an understanding of power relations, social

---

\* Prefeitura Municipal de Santo André (PMSA), Santo André, São Paulo, Brasil. caioastroger@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0001-5878-7772>>

\*\* Prefeitura Municipal de Santo André (PMSA), Santo André, São Paulo, Brasil. andreliurio81@gmail.com <<https://orcid.org/0009-0006-5471-2531>>

frentados pela classe trabalhadora ao longo do tempo.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação de Jovens e Adultos; História Social do Trabalho.

transformations and the challenges faced by the working class over time.

Keywords: History Teaching; Youth and Adult Education; Social Labor History.

---

“Quem construiu a Tebas de sete portas/Nos livros estão nomes de reis/ Arrastaram eles os blocos de pedra?” É com essa primeira estrofe que Bertolt Brecht (2012) nos indaga sobre o lugar do trabalhador e da trabalhadora na história e no ensino de história. O enredo construído pelo autor alemão tece um processo indagatório sobre fatos históricos e sobre os sujeitos históricos. Quem são, onde estão, quais são os seus lugares e se há lugar na história.

Bertolt Brecht foi um dramaturgo, poeta e diretor teatral alemão e estava profundamente envolvido nas questões sociais e políticas da sua época. O poema em questão, escrito por Brecht em 1935, foi marcado por acontecimentos históricos e políticos significativos. No início da década de 1930, o mundo estava imerso na Grande Depressão, uma crise econômica global, abrindo caminho para a ascensão do fascismo na Itália e do nazismo na Alemanha. O contexto histórico e político do período, com a consolidação dos regimes totalitários e as consequências da crise econômica, contribuiu para a compreensão das preocupações e críticas presentes na obra de Brecht e neste poema em específico. Muitas vezes, em suas obras, buscava despertar a consciência política e social, convidando os leitores a refletirem sobre as condições de suas sociedades e a considerarem alternativas para um mundo mais justo.

A composição do poema origina-se a partir da pergunta, que só surge, emana do sujeito, quando há uma dúvida. É ela que movimenta, retira da inércia e desperta a inquietação. Quando a trabalhadora<sup>1</sup> lê, ou seja, estuda, o conhecimento desenvolvido e adquirido descortina seus olhos e apresenta um universo de possibilidades e de potências. É, de certa maneira, retirar da cegueira e da escuridão as educandas, resgatando ou ofertando uma nova dignidade (GALVÃO, DI PIERRO, 2012).

O trecho que intitula este artigo e que compõe a primeira estrofe do referido poema é uma provocação para nos ajudar a refletir sobre o lugar do ensino de história na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao mesmo tempo que

marcamos posição sobre a presença destes sujeitos no processo educacional e naquilo que transversa toda a coletividade dos sujeitos da EJA, o trabalho.

Partirmos da centralidade do trabalho e de todas as suas características atuais para pensarmos quem são as sujeitas de direito da EJA, quais são as suas condições de vida e de trabalho e como elas se constituem na efetividade do acesso à educação e no próprio ensino de história. Um campo de possibilidade se abre quando tomamos como referencial o conceito de trabalho, entendida como “atividade vital” (MARX, 2010, p. 85), e suas características sobre o domínio do capital sobre ele.

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TEM HISTÓRIA

Para iniciarmos o debate proposto neste artigo, apresentamos um brevíssimo percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos, que durante o século XX foi marcada por avanços e retrocessos. No Brasil, em 1947, no contexto das discussões progressistas após os terrores da Segunda Guerra Mundial, foi realizada a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (CEAA), uma iniciativa pública para combater o analfabetismo. A campanha tinha como objetivo principal investir na educação como solução para os problemas da sociedade e os professores eram recrutados, inclusive voluntários, sem a necessidade de qualificações específicas.

Entre 1958 e 1964, ocorreu o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que abriu caminho para a criação de um programa permanente nessa área. Nesse período, começou a surgir a concepção de uma educação libertadora, valorizando a educação de caráter popular. Diversos movimentos se destacaram nessa mobilização, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife, em 1960, e o Movimento de Educação de Base (MEB), liderado por setores progressistas da Igreja Católica. Também foram criados os Centros Populares de Cultura e o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, ambos em 1963, sob a direção de Paulo Freire (ALMEIDA, CORSO, 2015).

Infelizmente, todos esses movimentos foram extintos ou colocados na clandestinidade com o golpe civil-militar de 1964. É possível observar que movimentos autoritários, como o período da ditadura civil-militar, causaram retrocessos para a Educação de Jovens e Adultos. Durante esse período, a concepção da EJA estava voltada apenas para atender às demandas do mercado de

trabalho, sem oferecer espaço para a reflexão crítica, restringindo a autonomia dos professores e desvalorizando os conhecimentos das educandas, o exemplo sintomático dessa política é o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, criado para financiar e orientar a alfabetização funcional e a educação continuada de jovens e adultos entre 15 e 35 anos. Em 1970, o programa começou a operar efetivamente após se desvincular do Ministério do Planejamento. Seu objetivo era se tornar um movimento de educação em massa. Contudo, esse movimento não se preocupava com a formação integral das alunas nem com uma aprendizagem crítica, priorizando as necessidades da industrialização. O ensino supletivo era acelerado e enfatizava disciplinas técnicas (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

No entanto, mesmo diante das adversidades políticas e econômicas, educadores engajados com a educação popular não se deixaram abater. Organizações sindicais, grupos católicos progressistas, do início dos anos 80 do século passado, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), por exemplo, continuou a acreditar na importância de uma educação popular para jovens e adultos. E com o processo de redemocratização no final da década de 1980 e início da década de 1990, ampliaram-se as discussões sobre as políticas públicas voltadas para essa modalidade educacional.

Será na Constituição de 1988, outrora “cidadã”, em seus artigos 6º e 205º, que o direito à educação se efetiva como um direito social (BRASIL, 1988). A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a EJA começa a tomar forma como política pública efetiva e como direito social subjetivo, pois seria efetivado por meio de “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” (BRASIL, 1996).

Todavia, será a partir da promulgação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, através do Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000) construído pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury com base nas discussões com os movimentos sociais de EJA que foram estabelecidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, proporcionando novas normas essenciais para o ensino fundamental e médio nessa modalidade.

Esse parecer procurou estruturar novos princípios para a EJA através de três funções básicas: reparadora, equalizadora e qualificadora (BRASIL, 2000). Essas funções tecem um forte diálogo com os documentos internacionais da UNESCO, como o Relatório Delors bem como com a Declaração de Hamburgo proveniente da V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA.

Tais documentos, juntamente com o parecer, difundem preceitos da “Educação ao longo da vida”, procurando ampliar das definições de EJA para além dos processos de escolarização, estabelecendo um novo paradigma para a modalidade. Porém estas formulações tiveram como intuito “adaptar continuamente os trabalhadores, de acordo com conteúdo e habilidades (objetivos e subjetivos), às necessidades e aos interesses do capital” (VENTURA, 2017, p. 53), acentuando os processos de precarização tanto da modalidade, como dos seus sujeitos.

Com o processo de regulamentação em progresso, houve, a partir do primeiro Governo Lula, o desenvolvimento de políticas voltadas para o público da Educação de Jovens e Adultos, tais como Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a instituição do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Essas propostas aplicadas pelo Estado configuraram-se como ações de “caráter pulverizado, desigual, irregular e instável” (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2013, p. 725).

Porém, podemos apontar a instabilidade nos modelos de financiamento, obstáculos estruturais e ideológicos. Ressaltamos a desconexão entre o prescrito no Parecer, marco histórico para a modalidade, e sua aplicação efetiva, sublinhando a influência do contexto político, do neoliberalismo e da desregulamentação que estão cada vez mais presentes na EJA, devido, principalmente, à Resolução CNE/CEB nº 1, 28 de maio de 2021 (BRASIL, 2021). Apesar dos avanços legais, a realização efetiva do direito à educação para jovens e adultos enfrenta obstáculos estruturais, econômicos e políticos, exigindo uma abordagem crítica e contextualizada na implementação de políticas educacio-

nais efetivas para as milhões de trabalhadoras que não concluíram a escolaridade básica.

Todavia, nos últimos anos, verifica-se um processo acentuado de destruição da Educação de Jovens e Adultos, com a queda exponencial das matrículas e do financiamento estatal, relegando à classe trabalhadora políticas públicas desprovidas de sentido e amparadas pelo ideário neoliberal. A retomada de uma política pública robusta e alinhada aos anseios da classe trabalhadora se faz urgente, pois devemos romper com o paradigma da formação precária para o trabalho precário.

## A EJA DO PRECARIADO

Para compreendermos a realidade da Educação de Jovens e Adultos, é necessário comparar alguns dados estatísticos sobre trabalho e educação, compreendendo que estes se relacionam e se constituem como “atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152).

As metamorfoses do trabalho sob o controle do capital e ampliadas pelas políticas neoliberais impulsionam a radicalização da precarização total das condições de vida da classe trabalhadora. Inserida nesta conjuntura, a educação é, continuamente, impactada por esse turbilhão. Trabalho e Educação se entrelaçam e compõem um conjunto rigorosamente associado. Quanto mais a classe trabalhadora é precarizada, mais a educação em si e a EJA, precisamente, é precarizada. Trata-se de uma relação diretamente proporcional.

“Desde que a EJA é EJA”, como aponta Arroyo (2011, p. 29), ela é constituída pela classe trabalhadora. Nas salas de aula, em processo de alfabetização ou de qualificação profissional, jovens, adultas e idosas ocupam os espaços educacionais em busca de uma vida justa. Assim, refletir sobre esse espaço dos sujeitos da EJA nos permite ampliar o entendimento acerca do lugar das trabalhadoras, tanto nos mundos do trabalho, como nos bancos das escolas.

Com a consolidação da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011) e com ascensão do ideário neoliberal, as condições de vida e existência da classe trabalhadora avançaram significativamente na precariedade total, resultando na flexibilização, subcontratação, intermitência, desemprego estrutural e desalento de uma imensidão de trabalhadores e trabalhadoras. Com o avanço da

pauta neoliberal de destruição das condições materiais da classe trabalhadora, a grande massa de estudantes precarizados se constitui em uma EJA precarizada, uma EJA do precariado (GERBELLI, 2021).

Entendemos como precariado o conceito trabalhado por Braga, que a situa “no coração do próprio modo de produção capitalista e não como um subproduto da crise do modo de desenvolvimento fordista”, destacando o processo histórico de formação deste grupo como integrante da classe trabalhadora, que traz em si “uma dimensão intrínseca ao processo de mercantilização do trabalho” (BRAGA, 2012, p. 18).

Essa característica da conjuntura do labor, destacando a divisão sociosexual e étnico-racial do trabalho, radicaliza os processos de fragmentação da classe trabalhadora e intensifica a precarização estrutural do trabalho (ANTUNES, 2020). Os dados atuais sobre a situação da classe são alarmantes e demonstram a intensidade da exploração neoliberal. A EJA do precariado é, em parte, composta por

nove milhões de desempregados, quatro milhões de desalentados, cinco milhões de subocupados por insuficiência de horas, 35 milhões de trabalhadores sem proteção social e sem perspectiva de ter renda/aposentadoria na velhice, 10 milhões de pessoas morando em áreas de risco, 100 milhões sem coleta de esgoto, déficit de seis milhões de moradias e de cinco milhões de vagas em creches. O novo Bolsa Família inclui 20 milhões de famílias, cerca de 55 milhões de brasileiros, o que demonstra a magnitude da crise social do país, onde 25% da população depende de auxílio governamental para poder se alimentar. (DIEESE, 2023, p. 2)

O cenário apontado acima nos ajuda a dimensionar um lado do problema apresentado. Quando analisamos sob a perspectiva educacional, as informações coletadas demonstram números semelhantes. De acordo com os dados mais recentes publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem uma taxa de 5,6% da população com 15 anos ou mais que não são alfabetizadas, perfazendo, aproximadamente, 9,6 milhões de trabalhadoras.<sup>2</sup> Destes, 77% são compostos por homens e mulheres negras que têm, historicamente, o seu direito social e político à educação negado cotidianamente, sendo que 59,4% estão na região Nordeste (IBGE, 2022).

Soma-se a esse número estrondoso os mais de 64 milhões de pessoas de 25 anos ou mais de idade que não completaram a escolaridade básica, sendo

54% constituído pela população negra. Dessa maneira, ao interseccionarmos as características dessa imensidão de trabalhadoras e trabalhadores, apontamos a necessidade de construção de um caminho alternativo.

## MUNDO DO TRABALHO *VERSUS* MUNDOS DO TRABALHO

Para o que se propõe este artigo, devemos refletir sobre os diferentes significados de “mundo do trabalho” e “mundos do trabalho”. Podem parecer iguais a um olhar mais desatento, mas há uma enormidade de diferenças que os colocam em campos opostos. Conceitualmente, aqui no nosso caso, o plural e o singular se constituem em uma contraposição política, moral e ética. Começamos por aquele que é o léxico do capital.

Na atual circunstância de espoliação do capitalismo, o que se configura no campo dominante é a consolidação do neoliberalismo constituindo a conjuntura política, econômica e social brasileira. Suas características destrutivas consolidaram todo um aparato ideológico que domina e irradia o contexto deste “mundo do trabalho”. Este universo neoliberal transpõe o caráter exclusivamente econômico e penetra profundamente em todas as variações culturais, sociais e políticas. O que emerge é a exaltação do individual em contraposição ao coletivo.

Um passo importante para esse movimento de afirmação do individual em sobreposição ao coletivo é a posituação de palavras e conceitos que elevam as subjetividades dos sujeitos a um patamar que transforma seus objetivos em algo inatingível, mas esse algo que é inacessível sempre será o propósito final. “Resiliência”, “flexibilidade”, “sinergia”, “polivalência”, “parceria”, “mérito”, “cooperação”, “gestão”, “empreendedorismo”, “colaboração” e “mundo do trabalho” são exemplos dessa apropriação lexical pelo capital. São substantivos positivados para um universo extremamente precarizado que esconde toda a faceta destrutiva do trabalho pelo capital, transformando os trabalhadores e trabalhadoras naquilo que Dardot e Laval (2016) chamam de neossujeito.

O sujeito neoliberal ou neossujeito (DARDOT, LAVAL, 2016) constitui uma condição em que o indivíduo é instigado, constantemente, a se colocar como um empreendedor de si mesmo em um processo de competição contra si mesmo, sempre na busca de um desempenho maior e melhor, não para si (embora ele pense que sim), mas para a empresa, cujos riscos se acentuam e

são aceitáveis, “trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra” (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 327). Estes sujeitos são transformados em recursos que são reiteradamente utilizados e descartados.

São essas as características fundamentais que permeiam o conceito de “Mundo do Trabalho”, dominando a atual conjuntura das propostas educacionais e se colocando como um arcabouço retórico que propõe manter o processo de alienação dos sujeitos e reassentar o trabalho como uma mercadoria, portanto, dotado de valor.

Outro ponto que consolida a dominação do conceito de mundo do trabalho para o capital e impacta diretamente a educação, mais precisamente a Educação de Jovens e Adultos, é o conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida, que permeia documentações basilares para a modalidade, como o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE 001/2021, e documentos internacionais, como os patrocinados pela UNESCO e OCDE (LAVAL, 2019).

Esse conceito molda uma compreensão da necessidade de que os sujeitos devem buscar formas de aprendizagem contínuas e flexíveis, renovando suas competências e habilidades e adaptando-se ao contexto socioeconômico da sociedade que, cada vez mais, se torna subordinada à racionalidade neoliberal. Não há, nesse conceito dominado pelo capital, uma ruptura estrutural do processo que produz e reproduz a desigualdade. A educação e aprendizagem ao longo da vida:

configura-se em uma perspectiva de formação estritamente instrumental para a acumulação do capital e de amortecimento dos conflitos sociais e da pobreza; portanto, não contendo em sua proposta nenhuma perspectiva de ruptura com a ordem estabelecida. (VENTURA, 2013, p. 40)

Assim, o conceito de “Mundo do Trabalho”, alicerçado nos princípios da educação e aprendizagem ao longo da vida, é a constituição de uma razão política e ideológica reducionista, que domina o debate da conjuntura da relação trabalho e educação. Em vista disso, as educandas não conseguem sair de um círculo vicioso de precariedade e, nessa perspectiva cruel e individualista, “por culpa delas”, que não querem ou não se esforçam o suficiente.

Em oposição aos princípios dominantes do conceito que apontamos acima, temos como compreensão política e ética o posicionamento da ideia de

Mundos do Trabalho. Como dito anteriormente, singular e plural, neste caso, são imperativos distintos.

O conceito de “Mundos do Trabalho” é amplo, diversificado e heterogêneo, nos proporcionando uma extensa compreensão das características históricas da sociedade. Essa amplitude nos permite aprofundar as experiências em todos os espaços em que as trabalhadoras e os trabalhadores estão indo “além de senzalas e fábricas” (NEGRO, GOMES, 2006; POPINIGIS, TERRA, 2019), alargando a compreensão do universo social, econômico, político e cultural dos sujeitos, evidenciando as intersecções de raça, etnia, gênero, sexualidade, regionalidade e geração e, por fim, invertendo a lógica presente no poema de Brecht, trazendo à tona aquilo que compreendemos como história vista de baixo, com sua “aura subversiva” (SHARPE, 1992, p. 62), sob a perspectiva da história social do trabalho que “busca pela compreensão das dinâmicas sociais, da luta de classes, das tradições e das diversas práticas culturais a partir das diferentes temporalidades e espaços do cotidiano dos trabalhadores” (BARROS, 2022, p. 15).

Essa posição rompe com os paradigmas dominantes alicerçados nos princípios neoliberais do “Mundo do Trabalho” e fundamenta uma perspectiva mais abrangente, assentada nas experiências dos sujeitos. Thompson já nos alertava sobre esse ponto de vista e afirmava, certamente, que

toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação [...]. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo. (THOMPSON, 2002, p.13)

A partir disso, temos a base que constitui a relação entre a Educação de Jovens e Adultos e o ensino de história social do trabalho que se configura através da conexão das experiências de educandas que buscam na EJA a concretização do direito à uma vida justa e de todo o processo histórico de uma multidão de sujeitos que fizeram de suas vidas um campo vivo de histórias, uma relação “dialética”. Dessa maneira, o que intentamos é que “reconhecer a

agência dos trabalhadores e trabalhadoras é também reconhecer a sua própria história, favorecendo uma produção de uma educação popular que contribua para a emancipação social e construção de uma sociedade plural e democrática.” (TORRES, OLIVEIRA, WOLLMANN, 2022)

## CURRÍCULO NA EJA E O ENSINO DE HISTÓRIA

No estabelecimento da escolarização entre os séculos XIX e XX, a palavra “currículo” exerceu um papel significativo. No contexto escolar, o currículo é responsável por estabelecer princípios, valores, conteúdos disciplinares, recursos materiais, atividades organizadas e avaliações programadas. Segundo Tonkins (apud Goodson, 1995), o currículo é definido como um “curso aparente ou oficial de estudos” e é composto por diversos documentos que determinam suas finalidades, objetivos, sequência e itinerários. Devido à sua relevância nos estudos relacionados à escolarização, é crucial realizar uma investigação abrangente desse termo. Conforme Williams (apud Goodson, 1995), o currículo, assim como qualquer outra reprodução social, é permeado por estratégias, interesses e relações de dominação.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), depara-se com uma das principais dificuldades no que tange ao ensino de História: a seleção do conteúdo a ser abordado em sala de aula. Frequentemente, essas escolhas são pautadas por uma escassez de material didático e pela constante rotatividade das alunas. Os recursos disponíveis incluem programas e guias curriculares elaborados por órgãos governamentais, bem como livros didáticos destinados à EJA, embora não se restrinjam apenas a essas opções. Essa situação ocorre porque, em sua grande maioria, as propostas curriculares adotam uma perspectiva de padronização e uniformização dos temas e conteúdos, uma vez que concebem um aluno abstrato, idealizado e, muitas vezes, estereotipado, que dista da realidade do aluno com todas as suas particularidades e subjetividades (SERRA, 2017).

Nesse contexto, como concepção de currículo defendida para analisar a EJA, adotamos uma abordagem alinhada ao construcionismo social, especialmente à perspectiva de Ivor Goodson. De forma resumida, o autor argumenta que:

[...] queremos a história de ação dentro de uma teoria de contexto, ou seja, [...] precisamos entender a construção social de currículos nos níveis de prescrição e do processo prático. O que se requer é, na realidade, um entendimento do aspecto prático, evitando situar este entendimento dentro de uma ulterior exploração dos parâmetros contextuais da prática. (GOODSON, 1995, p. 72)

Podemos, assim, realizar uma análise curricular tanto em sua fase “pré-ativa”, no momento de sua elaboração e formação, quanto em sua fase “ativa”, ou seja, o currículo em prática em sala de aula e ainda, uma análise relacional entre esses dois movimentos.

Adentrar o currículo prescrito não é de maneira nenhuma sacralizá-lo, mas sim, possibilitar um movimento de verificação da sua produção e compreender sob quais parâmetros ele foi construído, o significativo é:

compreender os parâmetros anteriores à prática. [...] O currículo escrito é um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. [...] O currículo escrito nos proporciona: um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações. (GOODSON, 1995, p. 21)

O estudo da formação do currículo prescrito auxilia em dois critérios. Primeiro: o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa de currículo escrito aumenta o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível; segundo: vai nos fazer conhecer melhor tanto os valores e objetivos patenteados na escolarização, quanto a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula, ou seja, para um estudo construcionista mais histórico e social da ação do currículo, é necessário atuar de forma mais completa no âmbito de como ele é produzido, negociado e reproduzido.

Diante da imensidade temporal e da complexidade da história humana, torna-se evidente a necessidade de “selecionar um conteúdo significativo no ensino de História”, (BITTENCOURT, 2018, p. 138). A tarefa de abordar integralmente todas as nuances e eventos ao longo dos séculos se torna inviável dentro do contexto educacional. Nesse sentido, a ideia de escolher cuidadosa-

mente os temas a serem abordados não apenas se torna uma estratégia prática, mas também uma oportunidade de proporcionar as estudantes uma compreensão aprofundada e reflexiva sobre os momentos, movimentos e personagens que contribuíram de forma relevante para a construção do passado e a compreensão do presente.

Dessa forma, sabendo que o currículo se constitui como um artefato, uma invenção social e histórica, uma vez que sua definição envolve prioridades sociopolíticas, constituindo-se como um processo social de preferências e privilégios, defendemos um ensino de história social na educação de jovens e adultos que aborde as categorias Trabalho e Cultura tanto como orientação para o fazer docente dos professores e professoras de História desta modalidade, em seu caráter metodológico e teórico, quanto para ensino-aprendizagens à nossas educandas.

Abordar a história social do trabalho no ensino de história na educação de jovens e adultos não é, de forma alguma, limitar o acesso das discentes aos conteúdos e conceitos relacionados à disciplina, mas sim uma posição e escolha dos docentes de considerar a história a partir dos “excluídos”, assim como é entendida pela historiadora francesa Michelle Perrot em suas investigações sobre a mulher popular rebelde e outros esquecidos da historiografia,

por vezes contribuiu para essa reavaliação do poder das mulheres. Em sua vontade de superar o discurso miserabilista da opressão, de subverter o ponto de vista da dominação, ela procurou mostrar a presença, a ação das mulheres, a plenitude dos seus papéis, e mesmo a coerência de sua “cultura” e a existência dos seus poderes. (PERROT, 1988, p. 179)

O historiador marxista E. P. Thompson pesquisa os mais diversos grupos explorados, como os tecelões, meeiros, artesãos, e não se preocupa somente com “os vitoriosos (no sentido daqueles cujas aspirações anteciparam a evolução posterior)”, mas sobretudo como os “becos sem saída, as causas perdidas e os próprios perdedores são esquecidos” e como suas “aspirações eram válidas nos termos de sua própria existência; se foram vítimas acidentais da história, continuam a ser, condenados em vida, vítimas acidentais” (THOMPSON, 2011, p. 14), tendo como base de investigação o movimento real da sociedade, trazendo à luz em suas obras a experiência histórica e de cultura popular, resgatando a história das classes trabalhadoras inglesas e ressaltando a categoria

experiência, ou seja, valorizando “a forma como o sujeito está inserido num processo histórico real” (HORN, GERMINARI, 2010, p. 77). Dessa forma, considera os sujeitos e suas vivências, suas ações e o significado a elas concedido.

## ENSINO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ao levantar questões sobre os anônimos e esquecidos na história, como os escravizados que trabalharam na construção de monumentos grandiosos ou nas guerras lideradas por grandes imperadores, as educandas da EJA podem ser incentivadas a explorar a história das minorias e dos grupos marginalizados que foram negligenciados nos registros históricos tradicionais, investigando além dos fatos conhecidos, de modo a descobrir os papéis desempenhados por diferentes grupos sociais, pela classe trabalhadora.

Podemos ainda destacar o reconhecimento do trabalho coletivo, pois, ao enfatizar que as grandes ações foram realizadas através do trabalho árduo de muitos indivíduos, podemos levá-las a valorizar a contribuição coletiva de diferentes grupos sociais na construção das sociedades ao longo do tempo, sobretudo no tempo presente.

Essa escolha metodológica relaciona-se diretamente com a experiência das discentes da educação de jovens e adultos, que muitas vezes pertencem a essas classes marginalizadas. Walter Benjamin, em seu texto intitulado “Sobre o conceito de história”, ao desafiar o conceito linear de progresso histórico, sugere uma abordagem mais fragmentada e interconectada temporalmente. Benjamin descreve o “anjo da história”, que é projetado para o futuro enquanto olha para trás, testemunhando os destroços acumulados pela trajetória humana. Esses destroços representam as lutas, as injustiças e as tragédias enfrentadas pelas classes exploradas e oprimidas ao longo da história (LÖWY, 2005).

As educandas da Educação de Jovens e Adultos, em sua maioria, carregam experiências de marginalização, privação, exclusão, vivenciaram as consequências do sistema educacional inadequado, das desigualdades socioeconômicas e das estruturas de poder que perpetuam a opressão. Assim como o anjo da história de Benjamin olha para os destroços, as discentes da EJA olham para trás (o passado) e para as dificuldades que enfrentaram em seu caminho para a educação. Através do ensino de história sensível e inclusivo, baseado na histó-

ria social, essas alunas podem começar a pleitear suas narrativas e a compreender como as lutas do passado se aglutinam com as lutas contemporâneas.

A partir dessas concepções, realizaremos proposta para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos que leva em conta a prática social e o Trabalho, ou seja, a educanda, individual e coletivamente, constrói o conhecimento a partir de suas experiências sociais. Dessa forma, é importante a caracterização das discentes baseada no reconhecimento coletivo, promovendo a cultura comum por meio da integração da comunidade escolar e da valorização da história local, e assim explorar as categorias e conceitos históricos relevantes.

#### CARACTERIZAÇÃO DAS DISCENTES BASEADA NO RECONHECIMENTO COLETIVO

O Ensino de História na Educação de Jovens e Adultos enfrenta desafios complexos e contradições na formação da aluna trabalhadora. A abordagem dos saberes mobilizados pelos professores e a didatização do conteúdo histórico são pontos cruciais para compreender essas questões (NICODEMOS, 2013). Apesar de existir, atualmente, uma preocupação maior na prática docente de se perceber as necessidades pedagógicas das alunas adultas, na prática, as escolhas metodológicas podem levar à reprodução do modelo curricular do ensino fundamental voltado para crianças e adolescentes. A persistência de modelos do século XIX na disciplina de História, como a mera acumulação de informações, a exposição unilateral do professor e uma abordagem eurocêntrica e positivista, não considera a diversidade do público na EJA. Essa heterogeneidade, marcada por históricos de pobreza, jornadas de trabalho e dificuldades de assimilação, demanda uma abordagem diferenciada.

O papel do ensino de História como construtor de projetos de cidadania em disputa na sociedade é relevante e as propostas curriculares refletem os projetos de sociedade vigentes. No entanto, essas propostas muitas vezes não dialogam com as especificidades das alunas da EJA. A complexidade do conteúdo histórico e a impossibilidade de ensinar toda a história, aliadas às condições desafiadoras de ensino na EJA, levam a uma prática contraditória por parte dos professores. A análise do perfil das alunas, suas experiências anteriores e a consideração de suas realidades são fundamentais para criar um ambiente de aprendizado mais eficaz (NICODEMOS, 2013).

A caracterização das educandas tem como objetivo promover o reconhecimento coletivo, a busca por uma cultura comum e a exploração de categorias e conceitos históricos. Essa caracterização vai além de uma mera questão burocrática do Projeto Político Pedagógico da escola, pois proporciona subsídios aos educadores para sua prática em sala de aula. Por meio do diálogo e do reconhecimento sociocultural das discentes, os educadores podem fazer escolhas de conteúdos, abordagens adequadas e realização de atividades. A proposta de caracterização não se limita a perguntas específicas, mas ressalta a importância de questões relevantes para o reconhecimento do docente, promovendo uma prática social no ensino de história para jovens e adultos. Essa proposta de caracterização é dividida em três blocos: origem social das educandas, presente pessoal e coletivo e horizontes de expectativa (CUNHA, 2019).

Reconhecer a origem social das educandas tem o objetivo de investigar sua trajetória familiar e memória socialmente construída. Isso inclui informações sobre a origem dos avós e pais, imigração, tradição religiosa, ocupação dos pais, experiências na escola, razões para interrupção dos estudos, histórico profissional e redes de apoio familiar ou movimentos sociais. Investigar essa origem não significa ficar somente nas trajetórias individuais, mas sim reconhecer os contextos regionais, nacionais e internacionais, assim como identificar os aspectos, econômicos, políticos, sociais e culturais em comum dentro da comunidade escolar.

No que diz respeito à situação pessoal e coletiva das alunas da Educação de Jovens e Adultos, é importante focar em informações relevantes do presente e do passado recente. Isso envolve dados como emprego atual, local de residência, composição familiar (incluindo filhos), condições materiais de vida, motivações para retornar à educação, conciliação entre vida pessoal, profissional e escolar (incluindo desafios enfrentados), momentos de lazer e disponibilidade de tempo livre. Além disso, é essencial abordar diferentes realidades socioculturais, como questões de gênero (situação de mães solteiras, mercado de trabalho feminino, violência e temáticas relacionadas à comunidade LGBTQIAPN+), questões étnico-raciais (indígenas, negritude e racismo), pessoas com deficiência e/ou doenças mentais e questões religiosas. Podemos relacionar ainda com a crise do trabalho contemporâneo: Análise das características do trabalho na era neoliberal, enfocando a precarização, a flexibilização, a

informalidade, o desemprego estrutural e os desafios enfrentados pelos jovens e adultos na busca por trabalho digno.

Percebemos amplitude de abordar o trabalho como princípio educativo e a história social do trabalho. Ao identificar os momentos de lazer e de espaços de sociabilidade podemos diversificar nossa temática em sala de aula. Conceitos como Indústria Cultural, Cultura de Massa, Resistência Cultural, Tradição e Memória.

A cultura de massa, acentuada no contexto do capitalismo tardio, se caracteriza pelo papel dominante das forças de mercado e da indústria na criação e difusão de produtos culturais. Esse fenômeno resulta na uniformização e padronização das expressões, levando à perda da singularidade e à produção em larga escala. Para as participantes da Educação de Jovens e Adultos, esse processo se reflete no crescente empobrecimento das experiências de lazer e interação social, à medida que a precarização avança.

Um aspecto a ser realçado nessa questão é o fenômeno da reificação, pois descreve a transformação desses produtos artísticos em objetos comerciais. Isso implica na mercantilização da vivência humana, promovendo uma mentalidade de consumismo e uma espetacularização da vida cotidiana.

No entanto, é fundamental identificar junto às discentes os elementos de resistência e potencialidades subversivas presentes nesse contexto, e adotar estratégias para evitar que tais elementos sejam cooptados e neutralizados pela lógica capitalista.

Para alcançar isso, é necessário disputar não apenas a produção e reprodução, mas também as análises e reflexões a seu respeito. A visão dicotômica entre alta cultura e cultura popular deve ser superada, visto que é essencial compreender as reais forças que impulsionam os diversos tipos de obras artísticas e desvelar as tramas ideológicas que as contaminam. Nessa perspectiva, é imperativo continuar a examinar a cultura em todas as suas dimensões, reconhecendo-a como “uma concepção (bem como um fenômeno) simultaneamente enquanto a questionamos, e [questionando-a] enquanto a perpetuamos, e [a perpetuamos] enquanto incansavelmente a questionamos” (CEVASCO apud JAMESON, 2001, p. 14).

Por último, é importante propor perguntas que identifiquem os projetos futuros das educandas, levando em consideração seus desejos, sonhos e utopias. Essas propostas podem abranger aspirações mais distantes e teórica-

mente mais difíceis de serem realizadas, assim como sonhos mais viáveis. A EJA possui uma variedade enorme de narrativas e projetos em cada educanda, são essas projeções futuras que as fazem escolher voltar para terminar o ensino regular e possuir perspectivas de uma melhora em seu destino profissional e pessoal. Não devemos ter receio das utopias pessoais e coletivas, como caracteriza o filósofo marxista:

O que caracteriza o amplo espaço da vida ainda aberta e ainda incerta do ser humano é a possibilidade de assim velejar em sonhos, que são possíveis, sonhos diurnos, muitas vezes do tipo totalmente sem base na realidade. O ser humano fabula desejos [...] Não obstante, a existência humana possui um ser mais em fermentação, mais alvorecente na sua borda e orla superior. É como se aqui algo tivesse ficado oco, um novo espaço vazio teria acabado de surgir. É nele que se movem os sonhos, e no seu interior circula o possível [...]. (BLOCH, 2005, p. 194)

A vida humana é cheia de incertezas e aberturas, nas quais as pessoas podem explorar sonhos e desejos que frequentemente não têm conexão com a realidade. Para muitos, a educação regular, que foi negada no passado, não fazia parte desse quadro. A trajetória humana está sempre se desenvolvendo, como se um novo espaço vazio acabasse de surgir. O retorno para muitas educandas trabalhadoras ao espaço escolar são sonhos que ganham vida e as possibilidades se movimentam. A expressão “navegar em sonhos” ilustra a ideia de explorar opções e conceber realidades diferentes da atual. Os “devaneios diurnos” são aquelas fantasias e desejos que ocorrem durante o dia, mesmo sem base na realidade. Isso ressalta a habilidade humana de imaginar e fantasiar, mesmo que esses devaneios não estejam enraizados no real.

## CONCLUSÃO

Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo.

(Karl Marx)

Ao mesmo tempo, reivindicamos a epígrafe acima, uma provocação necessária para repensarmos o nosso próprio fazer-se, e a colocamos como

uma forma de retomar princípios basilares e posicionar tanto a EJA como a ensino de História, na linha de frente da mudança da sociedade, espécie de propulsor de uma nova forma de pensar a existência que não seja destruidora, tensionar essas duas categorias a um lugar de desalienação de todas as trabalhadoras-educandas.

A EJA recebe alunas com histórias e experiências diversas, mas essa riqueza raramente é reconhecida. Conteúdos tradicionais não se conectam à realidade das alunas jovens, adultas e idosas, que muitas vezes já enfrentaram insucessos escolares. O reingresso na escola é um ato de coragem, que exige superar obstáculos como emprego instável, distâncias e desafios socioeconômicos.

Dessa forma, posicionamos a História Social do Trabalho no Ensino de História na EJA, pois é uma abordagem que considera as especificidades do público, seus perfis e experiências, a fim de criar um ambiente de aprendizado mais eficaz e significativo. O objetivo é construir uma relação intrínseca entre o passado e o presente e valorizar suas aspirações. A partir das experiências de trabalhadores e trabalhadoras, o ensino de história tem o potencial de inspirar ações transformadoras, levando a uma consciência coletiva que transcende os limites temporais.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Ângela Maria. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. In: *XII Congresso Nacional De Educação*, 2015, Curitiba.
- ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro, GOMES, Nilma Lino (orgs). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BARROS, Juliana da Silva. *Construindo pontes: o ensino da história social do trabalho entre a academia e a escola*. Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UFPB. João Pessoa, 2022.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº11/2000*, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília:

- MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em: 28/01/2024.
- BRASIL. *Parecer CNE nº1/2021*, aprovado em 25 de maio de 2021. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso\\_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/ acesso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf). Acesso em: 28/01/2024.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-contínua)* Rio de Janeiro: IBGE; 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=36982&t=resultados>. Acesso em: 14/08/2023.
- BRECHT, Bertolt. Perguntas de um trabalhador que lê. In: BRECHT, Bertolt. *Poemas* (1913-1956). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2012.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 5ª. Ed. São Paulo. Cortez, 2018.
- BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro. EdUERJ: Contraponto, 2005.
- CEVASCO, Maria Eli. Prefácio. In: JAMESON, Fredric. *A Cultura do Dinheiro: Ensaio sobre a globalização*. Petrópolis: RJ. Vozes, 2001.
- CUNHA, André Luiz Lirio da. *O Ensino de História na educação de jovens e adultos: a construção do currículo e o fazer docente no município de Santo André*. Guarulhos, 2019. 115 f. Dissertação – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.
- DARDOT, P. LAVAL, C. *A nova razão do mundo*. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Boletim de Conjuntura – Número 38. Os difíceis primeiros 100 dias de governo e as perspectivas para os próximos anos – abril/maio de 2023*. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2023/boletimconjuntura38.html>. Acesso em: 15/08/2023.
- GALVÃO, A. M.; DI PIERRO, M. C. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.
- GERBELLI, Caio. V. de C. A Educação de Jovens e Adultos do precariado e o paradigma da dignidade provisória. *Revista Trabalho Necessário*, v.19 n. 40, 124-147, 2021.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HADDAD, Sérgio, & DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 nº 14.

- HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyson Dongley. *O ensino de História e seu currículo: teoria e método*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa*. O Neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LÖWY, Michael. Walter Benjamin: *Aviso de Incêndio* – uma leitura das teses ‘Sobre o Conceito de História’. Trad: Wanda Nogueira C.Brant. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. de Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.
- NEGRO, A. L.; GOMES, F. Além de senzalas e fábricas: uma história social do trabalho. *Revista Tempo Social*, v. 18, n. 1, p. 217-240, 2006.
- NICODEMOS, Alessandra. *O ensino de história na educação de jovens e adultos - perspectivas e contradições do trabalho docente na re(criação) crítica do currículo em sala de aula*. Tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense 2013.
- PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. 7ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2017.
- POPINIGIS, Fabiane. TERRA, Paulo Cruz. Classe, raça e a história social do trabalho no Brasil (2001-2016). *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro v. 32, n. 66 p. 307-328, 2019.
- RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 717-738, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.
- SERRA, Enio. Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos. In: SERRA, Enio e MOURA, Ana Paula Abreu (org.). *Educação de Jovens e Adultos em debate*. 1ª edição. Jundiaí: Paco, 2017.
- VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*. Salvador, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2013.
- VENTURA, Jaqueline. A noção de Educação ao Longo da Vida e a Educação de Jovens e Adultos. In: DANTAS, Tânia R.; LAFFIN, Maria Hermínia L. F.; AGNE, Sandra. (org.). *Educação de Jovens e Adultos em debate: pesquisa e formação*. 1ª edição. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 53-72.

THOMPSON, Edward Palmer. *A formação da classe operária inglesa*. Vol. I: A árvore da liberdade. 1ª edição [1987]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. Educação e Experiência. In: E. P Thompson. *Os Românticos. A Inglaterra na era revolucionária*. Tradução de Sérgio Moraes Rêgo Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 11-49.

TORRES, Claudiane; OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues de; WOLLMANN, Luciana Pucu. A história social do trabalho em sala de aula. *Ciência Hoje*, 2022. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/a-historia-social-do-trabalho-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 10/08/2023.

## NOTAS

<sup>1</sup> De acordo com os dados mais recentes de matrículas em Unidades Escolares de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2022), a maioria dos educandos são mulheres. Assim, neste texto, utilizaremos o gênero feminino para nos referirmos aos estudantes de maneira geral.

<sup>2</sup> De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em nota explicativa, a categoria total para “Cor ou raça” inclui as pessoas que se declaram indígenas, amarelas ou sem declaração.



Artigo submetido em 31 de agosto de 2023. Aprovado em 16 de janeiro de 2024.