Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Luciana Nery dos Santos

História dos direitos do trabalho nos séculos XX e XXI: atividades para alunos do ensino médio da educação de jovens e adultos

São Gonçalo
2019

Luciana Nery dos Santos

História dos direitos do trabalho nos séculos XX e XXI: atividades para alunos do ensino médio da educação de jovens e adultos

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Profª. Dra. Verena Alberti

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

S237 Santos, Luciana Nery dos.
História dos direitos do trabalho nos séculos XX e XXI: atividades para alunos do ensino médio da educação de jovens e adultos / Luciana Nery dos Santos. – 2019.
119f.

Orientadora: Profª. Dra. Verena Alberti.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação de jovens e adultos – Teses. 3. Direito do trabalho – História – Teses. I. Alberti, Verena. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Luciana Nery dos Santos

História dos direitos do trabalho nos séculos XX e XXI: atividades para alunos do ensino médio da educação de jovens e adultos

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 25 de abril de 2019.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Dra. Verena Alberti (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Profª. Dra. Angela Maria de Castro Gomes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

_____

Profª. Dra. Alessandra Nicodemos Oliveira Silva

Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe Maria Lúcia, meus irmãos Adriana e Luciano, ao meu esposo Marco Aurélio, meus alicerces, e aos meus alunos de ontem e de hoje, pois são esses os sujeitos que motivam a buscar novos caminhos e que mantêm acesa a chama do magistério na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Esta jornada não seria possível sem o apoio de muitas pessoas que conscientemente ou inconscientemente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família especialmente a minha mãe Maria Lúcia, modelo de luta e inspiração que sempre me incentivou a estudar e a lutar pelos meus objetivos, ao meu esposo Marco Aurélio companheiro de vida pelo incentivo diário, compreensão e apoio incondicionais em todos os momentos dessa jornada e aos demais familiares que torceram, ouviram e sobretudo compreenderam o quanto realizar este trabalho era importante para mim.

Aos meus amigos Mariana e Cláudia pelo incentivo, ouvido e disponibilidade, Wellington e Vera pela motivação diária durante os nossos almoços que trouxeram a leveza e descontração durante essa jornada e aos colegas da FIOCRUZ pela torcida.

Aos meus colegas da segunda turma do Mestrado Profissional em Ensino de História da UERJ, segunda turma, apesar das poucas oportunidades de encontro físico, houve intensa troca e apoio facilitados pelo nosso grupo do *whatsapp*. Esses momentos compartilhados foram repletos de companheirismo e incentivo. A paixão dos colegas pelo ofício de lecionar e pela vontade de percorrer novos caminhos me trouxe a motivação necessária em alguns momentos difíceis e fechar este ciclo junto com este grupo tão competente, heterogêneo e especial é motivo de alegria e gratidão. Em especial, agradeço aos representantes de turma Laíra e Clemir que gentilmente representaram a nossa turma com competência e entusiasmo e as amigas Ana Lúcia e Andréia pelas conversas, trocas e pela amizade que se formou.

Aos professores que ministraram as disciplinas do curso pela oportunidade de compartilhar momentos e apontar possibilidades para a minha formação e crescimento profissional apontando novos caminhos teóricos e profissionais.

À coordenação, colegiado e ao Silvano Palmares de Souza, secretário do PROFHISTÓRIA UERJ, que estiveram disponíveis e presentes sempre que necessário mesmo durante a greve que assolou esta universidade, meu respeito e admiração.

À minha orientadora, Verena Alberti pela paciência, motivação, profissionalismo, disponibilidade, generosidade e rigor fundamentais para que este trabalho fosse realizado.

Às professoras Angela Maria de Castro Gomes e Alessandra Nicodemos Oliveira Silva que generosamente contribuíram com as suas considerações tanto no momento da qualificação quanto pelas suas produções acadêmicas.

Aos meus colegas das escolas nas quais trabalhei durante o período do curso que demonstraram disponibilidade para ajustar os horários de trabalho às necessidades de cursar as disciplinas do mestrado no período noturno.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Por último, mas não menos importantes, agradeço aos meus alunos da educação de jovens e adultos da rede estadual do Rio de Janeiro, que me provocaram a curiosidade, a força e a motivação necessários para realizar este trabalho.

RESUMO

SANTOS, Luciana Nery dos. *História dos direitos do trabalho nos séculos XX e XXI:* atividades para alunos do ensino médio da educação de jovens e adultos. 2019. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Este trabalho tem como objetivo a proposição de atividades sobre a história dos direitos do trabalho nos séculos XX e XXI para alunos de nível médio da educação de jovens e adultos utilizando fontes históricas. O ponto de partida para a concepção do material foi a análise dos relatos de histórias de vida de trabalhadores que exerceram militância política na primeira metade do século XX. Essas e as outras fontes levantadas possibilitam o estudo não só da luta dos trabalhadores neste período, mas de diversos episódios da história do Brasil e de temas relacionados aos direitos humanos. A opção pelo trabalho com fontes diversificadas possibilita o estímulo à leitura e interpretação de documentos e temporalidades variadas e o reconhecimento do aluno como sujeito ativo na relação de ensino-aprendizagem, e não como mero receptor de conteúdos. Em tempos de mudanças e ressignificações nas relações de trabalho, refletir sobre a história dos direitos do trabalho consiste em tema fundamental para o ensino e a aprendizagem de história. Nessa direção, optamos por percorrer os caminhos da história dos direitos do trabalho privilegiando a análise e crítica documental, atividade essencial para a construção do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Ensino de história; Processos históricos recentes. Educação de jovens e adultos. História dos direitos do trabalho.

ABSTRACT

SANTOS, Luciana Nery dos. *History of labor rights in the 20th and 21st centuries:* activities for high school students in youth and adult education. 2019. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

This dissertation aims to proposing activities on the history of labor rights in the 20th and 21st centuries for middle school students of youth and adult education using historical sources. The starting point for the conception of the material was the analysis of life stories of workers who exercised political militancy in the first half of the twentieth century. These and other sources raised the study not only of the struggle of workers in this period, but of various episodes in Brazilian history and human rights issues. The option of working with diverse sources makes it possible to stimulate the reading and interpretation of documents and varied temporalities and the recognition of the student as an active subject in the teaching-learning relationship, and not as a mere receiver of contents. In times of changes and resignifications of labor relations, reflecting on the history of labor rights is a fundamental theme for teaching and learning history. In this direction, we have chosen to follow the paths of the history of labor rights, privileging documentary analysis and criticism, an essential activity for the construction of historical knowledge.

Keywords: History teaching. Recent historical processes. Youth and adult education. History of labor rights.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**	14
1.1	**A EJA e o método Paulo Freire**	14
1.2	**Marcos legais da EJA**	18
1.3	**A EJA e os seus sujeitos**	24
2	**ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO PROGRAMA NOVA EJA**	33
2.1	**O material didático de história do Programa Nova EJA: conteúdos formais, histórico-escolares e pedagógicos**	36
2.1.1	Análise dos conteúdos formais	37
2.1.2	Conteúdos histórico-escolares e pedagógicos	42
2.1.3	Análise dos conteúdos relacionados à história dos direitos do trabalho	50
3	**PROPOSTA DE ATIVIDADES SOBRE A HISTÓRIA DOS DIREITOS TRABALHISTAS**	60
3.1	**O trabalho com fontes**	60
3.2	**Sequência didática sobre a história dos direitos do trabalho nos séculos XX e XXI**	65
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo a elaboração de uma sequência didática sobre a história dos direitos do trabalho para jovens e adultos fazendo uso de diferentes tipos de fontes históricas. O interesse nessa temática decorre das inquietações despertadas ao longo da minha trajetória profissional como docente da rede estadual do Rio de Janeiro. Ingressei no magistério como docente da disciplina história de turmas da EJA do Ensino Médio no ano de 2016, no município de Mesquita situado no estado do Rio de Janeiro. No primeiro dia de aula fui alertada, na sala dos professores, quanto ao fenômeno da evasão escolar: de acordo com os colegas, "os adultos desistem mesmo". Essa primeira afirmação me despertou a curiosidade de tentar compreender as razões pelas quais os alunos desistiam pois eu nunca havia tido a oportunidade de vivenciar aulas da EJA na educação básica e a minha experiência profissional no magistério se resumia aos estágios realizados no CAP UERJ e no Pré-vestibular Comunitário Padre José Maurício, nos quais os objetivos e motivações dos alunos eram diferentes.

Ainda no início da minha atividade docente, perguntei aos colegas da escola na qual fui lotada, se havia algum currículo, material ou parâmetro a ser seguido e recebi como resposta que não havia, mas que eu poderia seguir um livro produzido pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) para a EJA da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC).[1] Acessei os volumes relacionados aos módulos nos quais a disciplina história é lecionada no Programa Nova EJA[2] e observei que as atividades prescritas nos livros da coleção contemplavam o uso de vídeos, músicas e obras de arte, entre outros materiais que poderiam enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem de história.

Refletindo sobre as possibilidades de utilização do material, me deparei com algumas limitações. O primeiro impasse com o qual me deparei foram os limites materiais para a utilização dos livros e das atividades neles propostas, pois a escola não tinha os livros para disponibilizar para os alunos, não havia projetor, o laboratório de informática não tinha internet funcionando e havia apenas uma sala de vídeo com TV e DVD para uso de toda a

---

[1] Disponível em: http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/eja-material-professor.php, data de acesso: 15/08/2017.

[2] O programa Nova EJA foi implementado no ano de 2013 como uma nova política do governo do estado do Rio de Janeiro para organização do ensino médio para jovens e adultos. O programa apresenta estrutura de quatro módulos com conclusão do Ensino Médio em dois anos. O manual do programa encontra-se disponível no endereço http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf; acesso em 15/10/2017.

escola. Diante desse cenário, as estratégias de superação dos primeiros impasses foram: baixar os vídeos que seriam utilizados em um *pen drive*, conectá-los ao DVD e exibi-los no televisor quando fosse necessário e possível. Alguns textos foram fotocopiados e distribuídos por minha conta ou reproduzidos no quadro.

Após a constatação de que o material indicado não seria suficiente ou viável de ser utilizado na sua totalidade, decidi realizar uma busca de materiais didáticos de história específicos para jovens e adultos e pesquisas que se dedicaram à temática. Esse levantamento apontou um número limitado de materiais didáticos elaborados para adultos.

Durante a pesquisa, encontrei a tese de doutorado do professor Paulo Mello, *Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos (*2010), texto me possibilitou compreender um pouco da trajetória de produção didática para a EJA. Na busca realizada no catálogo de banco de teses e dissertações da CAPES encontrei a tese de doutorado da professora Alessandra Nicodemos: *O trabalho docente de história no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico* (2013), trabalho que me apresentou algumas possibilidades de reflexão sobre o ensino de história e sobre o trabalho docente na EJA. Na pesquisa de materiais disponibilizados no Domínio Público, encontrei a dissertação de mestrado de Sílvia Braga Nogino, *Identidade Cultural e Ensino de História em Educação de Jovens e Adultos (2007)*, que aborda a identidade no ensino de história para jovens e adultos do segundo segmento do ensino fundamental, trabalho que traz a análise documentos normativos relacionados à EJA, discussões teóricas sobre identidade no ensino de história e traz algumas reflexões sobre entrevistas realizadas pela autora com professores formadores de professores da EJA do município do Rio de Janeiro. Os trabalhos citados não são os únicos encontrados, mas foram os que contribuíram diretamente apresentando reflexões e autores que contribuíam para a minha compreensão inicial sobre a EJA.

O próximo passo foi a realização de consulta ao *site* do Ministério da Educação (MEC), através da qual descobri que o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) contemplou o Ensino Médio para a EJA apenas no ano de 2014 e que apenas uma obra havia sido aprovada.[3] Identifiquei também na consulta aos *sites* de grandes editoras que a produção didática publicada voltada para jovens e adultos é ínfima. Tentei buscar referências da época de minha graduação na Faculdade de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e constatei que a EJA não havia sido abordada diretamente em nenhuma disciplina ou nos

[3] Disponível em: http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf; acesso em 15/8/2017.

estágios. Diante dos desafios encontrados na sala de aula e fora dela, pesquisei autores, materiais e experiências que pudessem me ajudar a construir estratégias de ensino.

Identifiquei também na consulta aos *sites* de grandes editoras que a produção didática publicada voltada para jovens e adultos é ínfima. Tentei buscar referências da época de minha graduação na Faculdade de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e constatei que a EJA não havia sido abordada diretamente em nenhuma disciplina ou nos estágios. Diante dos desafios encontrados na sala de aula e fora dela, pesquisei autores, materiais e experiências que pudessem me ajudar a construir estratégias de ensino.

Durante a minha busca por referências sobre ensino de história para adultos na educação básica, constatei que esta não faz parte das disciplinas obrigatórias do currículo dos programas de formação de professores, não apresenta um número relevante de pesquisas, publicações e produções editoriais específicas e, consequentemente, é recorrente que os materiais utilizados nas aulas de história sejam adaptações de materiais concebidos para contemplar as necessidades e potencialidades de outros públicos. Por essa razão, torna-se necessário que professores de história do segmento se mobilizem na construção de materiais e atividades que possam potencializar o ensino e o aprendizado de história para estudantes jovens e adultos e que os cursos de licenciatura ofertem pelo menos uma disciplina que dê suporte para os futuros professores de história atuarem na EJA.

Diante do reconhecimento da minha lacuna formativa, busquei autores, experiências e estratégias que tratassem da EJA e do Ensino de História e percebi que felizmente desde a minha formatura os dois campos cresceram em produção de trabalhos, abertura de cursos de extensão e especialização como o Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, o Curso de Especialização em Ensino de História do Colégio Pedro II, o Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica na EJA e o Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos ambos ofertados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O campo de ensino de história se constitui em uma área que vem merecendo crescente atenção da academia nas últimas décadas. Tal fenômeno pode ser constatado através da quantidade de grupos de trabalho que vêm aparecendo nos encontros acadêmicos, como os simpósios nacionais de história da Associação Nacional de História (ANPUH), e do surgimento de cursos de pós-graduação, grupos de pesquisa e da publicação de trabalhos específicos do campo. A crescente expansão da produção acerca do ensino de história possibilita que este trabalho de dissertação de mestrado tenha suporte teórico e metodológico

de autores que se dedicam ao aprofundamento das questões que envolvem o ensino e o aprendizado da história. Carvalho e Zampa afirmam que:

> O aprofundamento das pesquisas em torno do ensino de História, bem como de seu espaço nos cursos de licenciatura da área, nos programas de pós-graduação e em livros e periódicos científicos publicados nos últimos anos, contribuiu para a sua valorização enquanto objeto de pesquisa, indicando a possibilidade de configuração de novos problemas e abordagens, entre os quais os métodos e recursos que podem ser empregados para despertar, nos alunos, o interesse pelo fazer histórico. (CARVALHO e ZAMPA, 2017, p. 36)

Na direção da afirmativa das autoras, podemos acrescentar que a digitalização e a disponibilização de acervos documentais, incluindo, por exemplo, periódicos disponibilizados na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, e a ampliação do acesso a materiais diversificados também facilitam o trabalho dos professores e pesquisadores que pretendem usar os recursos citados, mas não dispõem de tempo para visitar os arquivos. A opção pelo trabalho com o uso de fontes históricas diversificadas e entrevistas de trabalhadores talvez seja fruto desse movimento de renovação e aprofundamento do campo de ensino de história.

Durante o levantamento realizado em busca de materiais, fundamentos teóricos e propostas curriculares para o ensino de história na EJA e ao observar na sala de aula quais são os temas que mais despertam o interesse dos alunos, o trabalho foi identificado como elemento essencial a ser trabalhado. A recente reforma trabalhista e os atuais debates em torno das mudanças nas relações de trabalho implantadas e ainda em disputa, reforçam a necessidade de estudar e produzir atividades que promovam a reflexão de professores e alunos da EJA, ambos dos sujeitos inseridos no mundo do trabalho. Nessa direção, as motivações para a escolha dessa temática estão relacionadas às inquietações despertadas minha atividade docente como professora de história da EJA e à identificação de uma carência de materiais didáticos específicos para este público em contraponto ao interesse dos alunos pelo tema.

O ponto de partida para a elaboração da sequência didática foram as entrevistas de história oral realizadas nos anos 1980 por Angela de Castro Gomes com trabalhadores que exerceram militância política no início do século XX e as demais fontes mencionadas no livro *Velhos militantes* (GOMES *et al*., 1988). Também serão consultados documentos de arquivos digitalizados, legislação específica e conteúdos divulgados em sítios governamentais relacionados à temática. As atividades propostas na sequência didática serão elaboradas visando o trabalho com alunos do módulo III[4] do Ensino Médio da Educação de Jovens e

[4] A organização do ensino médio no estado do Rio de Janeiro contempla quatro módulos, cada módulo tem a duração de seis meses e a disciplina história é oferecida nos módulos I e III.

Adultos de uma escola da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, mas podem também ser utilizadas e/ou adaptadas a outros contextos.

1 **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL NO SÉCULO XX**

Neste capítulo temos por objetivo refletir sobre a EJA – Educação de Jovens e Adultos no século XX sob a perspectiva histórica e legal, através da análise da legislação específica e de trabalhos que abordam esta modalidade de ensino em âmbito nacional, buscando conhecer especificidades e características do segmento.

1.1 **A EJA e o método Paulo Freire**

A educação de jovens e adultos no Brasil está situada no contexto de uma sociedade injusta e desigual que contribui para que uma parcela expressiva da população não tenha acesso à escolarização básica ou não obtenha êxito na sua conclusão. O público da EJA é composto em sua maioria por indivíduos das classes populares, ou seja, por membros de famílias das classes trabalhadoras que precisam trabalhar para garantir sua subsistência e esta por vezes os leva a ter que optar entre os estudos e o trabalho. Portanto, a EJA tem como característica fundamental ser direcionada a membros das classes populares e, nesse contexto, a experiência de educação popular desenvolvida por Paulo Freire no século XX e as suas obras são consideradas como referenciais nacionalmente e internacionalmente até os dias de hoje.

A proposta do método desenvolvido por Paulo Freire defendia a necessidade de um ensino realizado através do diálogo, de atividades de grupo, com o incentivo à interação e ao exercício da reflexão crítica. O método foi divulgado pela primeira vez através do artigo "Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo", publicado em 1953 no periódico *Estudos universitários - Revista de Cultura da Universidade do Recife*. A proposta demonstrava a necessidade de romper radicalmente com nomenclaturas comuns à prática educativa, como "classes", "professor" e "aluno", por exemplo, pois estas palavras estavam carregadas de significações domesticadoras. Portanto, "classes" seriam chamadas de "círculos de cultura"; "professores", de "coordenadores de debate", e o "aluno" era o "participante dos grupos de discussões". Havia a preocupação de desconstrução da hierarquia entre os conhecimentos dos sujeitos, evitando o uso de expressões que desqualificassem os saberes dos participantes dos grupos de discussões, substituindo a relação de autoridade na educação

por outra, na qual educador e educandos, trabalhando os conteúdos das experiências da vida real, pudessem aprender juntos.

A preocupação do educador com a educação popular também está presente na tese intitulada *Educação e atualidade brasileira*, apresentada no concurso à cadeira de história e filosofia da educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, em 1959. Apesar de não ter conseguido ocupar o cargo pretendido, recebeu o título de doutor e, no ano seguinte, foi nomeado professor efetivo de filosofia e história da educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. Na tese defendida, Paulo Freire afirmava que as condições de vida e as experiências existenciais deveriam determinar as orientações e características da prática educativa e tecia críticas à educação escolar no país em todos os níveis de ensino, pois, segundo ele, estas encontravam-se desvinculadas da vida e centradas na palavra, que, apesar de rica, era esvaziada da realidade e pobre de atividades experimentais necessárias ao desenvolvimento da crítica.

No ano de 1962 Paulo Freire foi convidado pelo Secretário de Educação do Estado do Rio Grande do Norte e coordenador do Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte (SECERN), Calazans Fernandes, para coordenar um programa de alfabetização na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. O convite foi aceito com duas condições: autonomia para contratar os coordenadores e alfabetizadores e não interferência político-pedagógica e ideológica. Moacir Gadotti, professor aposentado da Universidade de São Paulo e atual diretor do Instituto Paulo Freire, assim se refere à chamada “experiência de Angicos”:

> O projeto foi lançado dia 18 de janeiro de 1963 com a aula inaugural de Paulo Freire, na presença de Aluísio Alves, governador do Estado. 380 moradores de Angicos começam a sua alfabetização. No dia 24 de janeiro foi dada a primeira aula regular do projeto sobre o tema: “Conceito antropológico de cultura”, iniciando a primeira das “Quarenta horas de Angicos”. (...) A primeira turma da experiência de Angicos concluiu o curso no dia 2 de abril de 1963 com a cerimônia de entrega de certificados aos que haviam se alfabetizado (300) com a presença do presidente da República João Goulart e de vários governadores do Nordeste e de representantes da Aliança para o Progresso, na qual também falou Aluísio Alves, Paulo Freire e o aluno alfabetizado Antônio Ferreira. (GADOTTI, 2013, p. 51-52)

Apesar do percentual expressivo que foi alfabetizado na primeira turma de Angicos, Paulo Freire recebeu críticas de setores conservadores que o acusavam de confundir alfabetização com politização. Após a formação da primeira turma de alfabetização, a cidade de Angicos teve sua primeira greve, fato que levou alguns proprietários rurais a chamarem o método Paulo Freire de “praga comunista”. As notícias relacionadas ao êxito alcançado pelo Método Paulo Freire na alfabetização de camponeses em Angicos repercutiram nacional e

internacionalmente, levando correspondentes de jornais estrangeiros como o *Le Monde* e o *New York Times* a Angicos para conhecer o método utilizado.

De acordo com Besiegel (2010, p. 14), Paulo Freire tornou-se conhecido no Brasil no início de 1963, quando o seu método de alfabetização de adultos foi divulgado na campanha publicitária promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte relatando a experiência de Angicos. O início dos trabalhos utilizando o método partia da discussão do conceito de cultura através de diálogos em torno de fichas de cultura elaboradas pelas equipes locais. As fichas traziam representações de cenas a serem discutidas durante a introdução do conceito de cultura. Através das perguntas realizadas pelos coordenadores de debates, progressivamente os participantes iam distinguindo o mundo da natureza e o mundo da cultura e rompendo com hierarquizações que desqualificam o trabalho manual considerado inferior aos demais. Após a conclusão desta etapa, iniciavam-se os trabalhos de alfabetização e conscientização.

O planejamento do trabalho de alfabetização era iniciado através do estudo do modo de vida da comunidade onde os trabalhos seriam desenvolvidos. Este estudo contemplava entrevista dos participantes dos grupos de discussões e de outros habitantes da região buscando mapear informações sobre os costumes locais. Havia a preocupação da transcrição fiel das palavras utilizadas pelos entrevistados para construção do “universo vocabular mínimo” que consistia na relação das palavras obtidas durante as entrevistas. Dentre as palavras selecionadas, seguia-se a seleção das “palavras geradoras” que deveriam atender a dois critérios: riqueza fonêmica e pluralidade de engajamento. Em seguida, a equipe discutia possibilidades de “situações existenciais” típicas do universo do grupo que ia alfabetizar para que essas situações pudessem ser debatidas com os educandos, com o objetivo de levar o grupo a um processo de conscientização e alfabetização que deveriam caminhar juntos. Os coordenadores de debate possuíam as “fichas-roteiro” que consistiam em um conjunto de sugestões para condução dos debates nos círculos de cultura.

O método tinha como proposta romper com a separação entre a educação escolar de adultos e a vida real, através do diálogo entre os participantes dos círculos de cultura em torno de assuntos relacionados ao cotidiano da localidade e, posteriormente, em nível regional e nacional:

> Envolvendo os membros dos “círculos de cultura” no exame e na discussão de aspectos das vivências individuais e coletivas, em que se exprimiam as determinações locais, regionais e nacionais dos problemas e das dificuldades da vida popular, os procedimentos então adotados na alfabetização já estavam conduzindo ao exercício da participação. Em outras palavras, ao examinarem e discutirem as causas das expressões locais do subdesenvolvimento, os adultos estavam ensaiando

> os primeiros movimentos de sua integração no processo de desenvolvimento. (BEISIEGEL, 2010, p. 66)

No mês de junho de 1963, o ministro da Educação, Paulo de Tarso, por recomendação de Darcy Ribeiro, seu antecessor, convidou Paulo Freire para a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, inspirado na experiência de Angicos. No mês seguinte, foi instituída a Comissão de Cultura Popular, "com o objetivo de implantar, em âmbito nacional, novos sistemas educacionais de cunho eminentemente popular, de modo a abranger áreas ainda não atingidas pelos benefícios da educação". Paulo Freire é nomeado presidente desta Comissão, junto ao gabinete do ministro da Educação. (p.54)

A oposição política ao governo de João Goulart também fazia críticas a Paulo Freire e ao seu método, ocupando inclusive as páginas dos jornais como os editoriais do jornal *A Folha de São Paulo* do dia 8 de dezembro de 1963, intitulado "Alfabetizar ou politizar?" e o do dia 21 de dezembro do mesmo ano, intitulado "Método nazista".

Não obstante as críticas recebidas, em janeiro de 1964 o Programa Nacional de Alfabetização foi instituído. O programa previa a criação de 60.870 círculos de cultura, cada um com a duração de três meses, em todas as unidades da federação, para alfabetizar, em 1964, 1.834.200 analfabetos na faixa de 15 a 45 anos, prevendo a cooperação de agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, empresas privadas, órgãos de difusão, membros do magistério, entre outros.

O programa foi extinto nos primeiros dias do governo instituído pelo golpe civil militar de 31 de março de 1964, pelo Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964, o qual revogou o decreto que havia instituído o programa e dispôs que todo o acervo empregado no programa seria recolhido pelo Departamento Nacional de Educação. O recolhimento do material e a preocupação do decreto em explicitar a "necessidade de reestruturação do programa e do material utilizado" visando "veicular ideias nitidamente democráticas e preservar as instituições e tradições de nosso povo" deixa claro que o método não era compatível com os objetivos e aspirações do governo vigente e de seus apoiadores. Paulo Freire ficou 70 dias preso e, em seguida, partiu para o exílio, retornando ao Brasil apenas em 1979. Alguns de seus alunos também foram presos ou perseguidos, interrompendo o projeto concebido por Paulo Freire e seus colaboradores.

O governo instituído em 1964 buscou apoiar programas de alfabetização que correspondessem aos seus objetivos. De acordo com o verbete "Mobral" do *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro* da Fundação Getúlio Vargas,

> A Cruzada ABC, iniciativa da Igreja Presbiteriana do Recife, foi o mais importante desses novos movimentos. A presença de missionários norte-americanos nessa igreja propiciou o apoio financeiro da United States Agency for International Development (USAID) à Cruzada ABC, que se espalhou por outros estados do Nordeste, chegando até mesmo à Guanabara. Mas, à medida que a Cruzada ABC crescia, perdia o ímpeto inicial, ficando cada vez mais claro, para o governo e para a USAID, que não era capaz de cumprir a função técnica e ideológica que dela se esperava. Diante desse fracasso, o Estado assumiu diretamente o controle da alfabetização de adultos. (CUNHA; XAVIER, s/d)

A ação governamental para resolver a questão da alfabetização e da educação continuada de adolescentes e adultos, foi a implantação da fundação MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) pela Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967, com sede na cidade do Rio de Janeiro e previsão de transferência para Brasília posteriormente. De acordo com o disposto na lei supracitada, a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos constituíam atividades prioritárias e permanentes para o governo.

Sobre a metodologia do MOBRAL, Jardilino e Araújo (2014, p. 60) afirmam que "a metodologia utilizada, segundo sua equipe técnica, fundamentava-se no diálogo, nas vivências de seus alunos, utilizando seus conhecimentos prévios na formulação de palavras geradoras, assim como se indicava na proposta de Paulo Freire". No entanto, para os autores, os materiais e objetivos do programa evidenciavam "uma prática pré-determinada, autoritária e não dialógica, que condenava a uma aceitação passiva aqueles que deveriam fazer ouvir as suas vozes e assegurar os seus direitos" (2014, p.61). Considerando que o programa foi implantando durante a vigência do governo militar, contando com recursos públicos e privados, é possível que, apesar de o método Paulo Freire ter influenciado a metodologia do MOBRAL, as ideias de liberdade e de crítica social não tenham sido parte das ações educativas do programa. O programa era executado através de convênios com as prefeituras, contava também com estudantes universitários voluntários e utilizava também meios de comunicação como o rádio e a televisão para difusão de programas educativos. No ano de 1985, após algumas polêmicas relacionadas aos números de pessoas atendidas pelo programa, o programa foi substituído pela Fundação Educar.

1.2 **Marcos legais da EJA**

Este tópico irá analisar os principais marcos legais da EJA a partir da segunda metade do século XX. Nesse sentido, é importante percorrer os caminhos legais definidos para a EJA

pela segunda **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 5692/1971**, elaborada e efetivada durante a vigência do regime militar, que dedicou, pela primeira vez, um capítulo à educação de adolescentes e adultos. Neste período, a nomenclatura utilizada para designar a EJA era *Ensino Supletivo,* conforme o título do capítulo IV da LDB supracitada. Entre as finalidades definidas para o ensino supletivo estavam: *"a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte."* (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, art. 24)

Apesar de reconhecer o direito dos cidadãos ao Ensino Supletivo, na LDB de 1971, o ensino público gratuito limitava-se à faixa etária de 7 aos 14 anos. O dispositivo legal estabelecia o Ensino Supletivo como o caminho a ser percorrido em tempo reduzido por adolescentes e adultos que não possuíssem a escolarização básica para ingresso no mercado de trabalho. No tocante aos conteúdos, a LDB estabelecia que o Ensino Supletivo deveria compreender: *"iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos"*. (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, art. 25).

De acordo com o disposto no artigo 25, "§ 1º *Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam"*. Percebe-se aqui o reconhecimento da especificidade do público e a necessidade de estabelecer possibilidades de estudo diferenciadas considerando as possibilidades e necessidades dos alunos adultos.

A LDB de 1971 apresenta como alternativa o uso de meios de comunicação como substitutivos do ensino presencial como: a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitissem alcançar o maior número de alunos.

Esta Lei também previa a realização de exames supletivos de certificação e atribuía aos Conselhos de Educação a responsabilidade por oferecer os exames ou indicar os estabelecimentos oficiais designados para a realização. A idade mínima para realização dos exames supletivos era: maiores de 18 anos para obtenção da certificação de conclusão do 1º grau e maiores de 21 anos para obtenção da certificação de conclusão do 2º grau.

Após o fim do governo instalado pelo golpe civil-militar de 1964, o marco legal que mais impactou a EJA foi a **Constituição de 1988**, que, em resposta à mobilização dos movimentos sociais, inovou ao estabelecer, em seu Art. 208, que o Estado deveria garantir o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que não tiveram acesso em

idade própria. (BRASIL, 1988) Esta garantia constitucional foi um passo importante em direção à afirmação da educação de adultos como direito e não como filantropia ou favor. Posteriormente, este direito foi ampliado através da alteração efetuada através da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que tornava obrigatória a oferta gratuita não só do Ensino Fundamental, mas de toda a Educação básica incluindo a Educação infantil e o Ensino Médio.

A terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a **Lei nº 9394/1996**, inovou ao contemplar um capítulo dedicado à Educação de Jovens e Adultos, em substituição ao termo anteriormente utilizado pela Lei n° 5.692/71, Ensino Supletivo. Esta mudança foi avaliada de forma positiva por Soares (2002, p. 12), que afirma: "*Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo ensino se restringe à mera instrução, o termo educação é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação*". Porém não houve consenso quanto à avalição da mudança de nomenclatura como podemos observar em Ventura e Rummert:

> A LDB não significou uma ruptura com a diretriz predominante na EJA ao longo de sua história. Nesse sentido, em que pese o fato de terem sido alterados a nomenclatura e o conceito, sua existência continuava mediante a forma de "cursos e exames supletivos", o que, sem dúvida, perpetua a concepção de suplência, de compensação e de correção de fluxo escolar. (VENTURA e RUMMERT, 2011, p.70)

Na LDB de 1996, a EJA no Brasil foi reconhecida como uma modalidade da educação básica destinada aos indivíduos que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos estudos do ensino fundamental e médio na idade própria. Por idade própria, o dispositivo legal estabeleceu a idade dos 4 aos 17 anos, para cursar o ensino regular obrigatório, que contempla a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Tendo em vista a diversidade dos alunos, a LDB de 1996 orienta que os sistemas de ensino devem assegurar oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, e que os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante a realização de exames.

Considerando as características do alunado da EJA, Jardilino e Araújo (2014, p. 120), destacam que é necessário contar com um professor capacitado, cuja formação transcenda o proposto pelos cursos de licenciatura, para dar conta da complexidade do espaço educativo da EJA marcado pela diversidade geracional, de aprendizagem e problemáticas que emergem neste espaço educativo.

A LDB de 1996 explicitou que a EJA possui uma especificidade própria e como tal deveria receber tratamento consequente. Esta especificidade motivou sistemas de ensino, associações e demais interessados da sociedade civil a solicitar esclarecimentos relacionados à modalidade ao Conselho Nacional de Educação. (Parecer CNE/CEB nº: 11/2000, p. 2)

Em resposta a essas demandas, o presidente da Câmara de Educação Básica indicou o professor Carlos Roberto Jamil Cury para ser o relator dos trabalhos e elaborar um estudo sobre os assuntos demandados nas audiências públicas e encontros que seriam realizados durante os anos de 1999 e 2000, com o objetivo de estabelecer parâmetros para a elaboração de um parecer sobre a EJA. Desses encontros resultou o Parecer CNE/CEB 11/2000, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos e se constitui como referencial importante ao determinar que as instituições que atendem à EJA devem observar três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora –, conforme segue:

- **Função reparadora** – De acordo com o parecer, sendo a leitura e a escrita bens relevantes práticos e simbólicos, em uma sociedade predominantemente dominada pela escrita e pela leitura como instrumentos de poder, a falta de acesso a elevados graus de letramento que atinge boa parte da população brasileira consiste em uma problemática a ser enfrentada e que atrapalha a conquista de uma cidadania plena. As raízes deste problema seriam de ordem histórico-social, resultado do caráter subalterno que as elites delegaram à educação escolar de negros escravizados, índios, caboclos migrantes, trabalhadores braçais, entre outros. Estes sujeitos foram impedidos da plena cidadania e seus descendentes sofrem até hoje as consequências desta realidade histórica. Portanto, à função reparadora cabe não só a restauração do direito negado, mas também a garantia da oferta de uma escola de qualidade. (BRASIL, Parecer/CEB nº 11/2000, p. 6-9)

- **Função equalizadora -** Compreende a possibilidade de retomada dos estudos pelos sujeitos que tiveram a interrupção dos estudos forçada por repetência ou evasão ou por condições adversas. A retomada da trajetória escolar desses sujeitos tem um caráter de reparação corretiva e deve possibilitar *"novas inserções dos sujeitos no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação"*. (BRASIL, Parecer/CEB nº 11/2000, p. 9)

- **Função qualificadora –** Esta função prevê a atualização dos conhecimentos por toda a vida e é referenciada no parecer como uma função permanente que traduz o próprio

> sentido da EJA. Esta função tem como base *"o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares"*. De acordo com o parecer, esta função pode ser um caminho para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. (BRASIL, Parecer/CEB nº 11/2000, p. 11)

As funções citadas apontam caminhos para aqueles que trabalham com a EJA reconhecendo a dívida social existente com uma parcela expressiva da sociedade brasileira à qual o direito à educação foi negado ou dificultado, delegando estes sujeitos ao desempenho de condições precárias de trabalho, impossibilidade de acesso a bens culturais, materiais e ao exercício da plena cidadania.

Podemos ter uma noção quantitativa de quantos adultos estão excluídos do sistema educacional analisando dados de pesquisas oficiais. Jardilino e Araújo verificaram que, conforme dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2012, a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais correspondia a 8,7% da população brasileira, constatando que esta taxa vem diminuindo apesar das disparidades regionais. No entanto, apesar da redução do número de analfabetos jovens e adultos ter ocorrido em todas as regiões, a situação ainda é crítica no nordeste brasileiro, que, no ano de 2012, tinha o percentual de jovens e adultos analfabetos de 17,4%, enquanto a média nacional era de 8,7%. (JARDILINO E ARAÚJO, 2014, p. 166)

O Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei n. 13.005, de 25/6/2014[5], determinou, na Meta 9, a elevação do índice de pessoas alfabetizadas com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5%, em 2015, e a erradicação do analfabetismo ao final da vigência do Plano, em 2024. Para compreendermos melhor quem são os jovens e adultos excluídos do sistema educacional e em que medida as ações governamentais para atendimento da meta de redução do analfabetismo para futura erradicação estão surtindo efeito, verificamos os dados que seguem: a) a taxa de analfabetismo nacional, para verificar se já atingimos a meta estabelecida incialmente, b) a taxa de analfabetismo por região, para verificar se a disparidade dos percentuais permanece e c) a taxa de analfabetismo por faixa etária, para verificar quais são as faixas que precisam de mais atenção, conforme dados da PNAD 2016-2017.

---

[5] Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf, acesso em 27/05/2018.

Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo por região 2016 - 2017

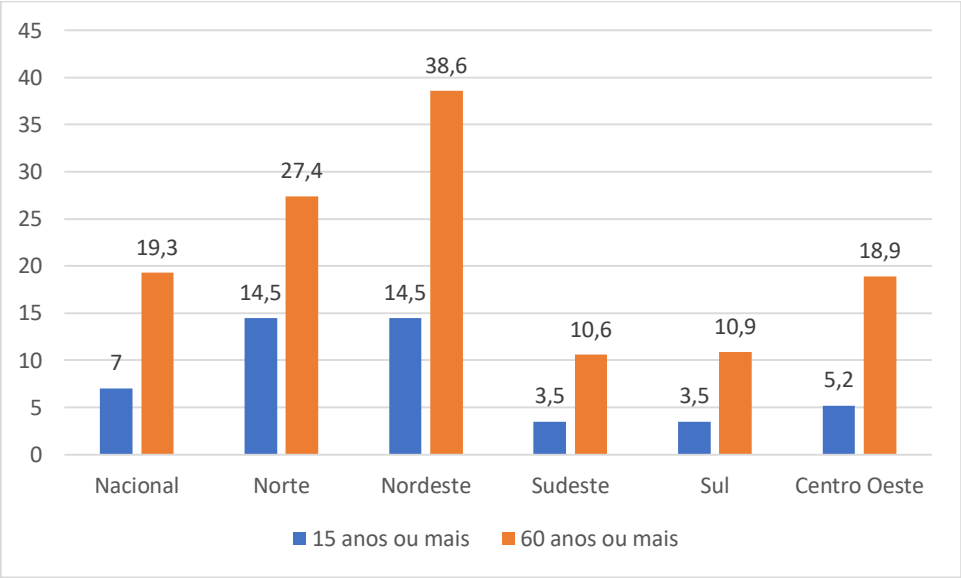


Gráfico elaborado pela autora com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2016-2017.

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 1, o percentual estabelecido na meta 9 do PNE ainda não foi alcançado pois, se, em 2015, 93,5% das pessoas com 15 anos ou mais deveriam estar alfabetizadas, isto quer dizer que o percentual máximo de pessoas analfabetas nessa faixa etária deveria ser de 6,5%, mas o percentual nacional aferido foi de 7%. Ainda que esse último número se aproxime da meta, ao verificar os percentuais por região, identificamos um retrato da desigualdade presente na sociedade brasileira. Apenas as regiões sudeste, sul e centro oeste apresentam percentuais de analfabetismo inferiores à média nacional de 7% para a faixa etária de 15 anos ou mais. Outro ponto que chama atenção no gráfico é a proporção de pessoas analfabetas na faixa etária de 60 anos ou mais. Percebe-se a existência de um quantitativo expressivo de pessoas analfabetas nas regiões norte e nordeste nesta faixa etária e, por esta razão, é necessário pensar em mecanismos específicos para o atendimento destes sujeitos, pois a alfabetização se constitui em um direito que deve ser garantido a todos.

Diante da constatação de que há uma disparidade na taxa de analfabetismo por região, iremos verificar o percentual de pessoas analfabetas por gênero e faixa etária, com o objetivo de identificar se há necessidade de políticas específicas para alfabetização de homens ou mulheres e em qual faixa etária há maior concentração de analfabetos por gênero.

Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo por faixa etária e gênero

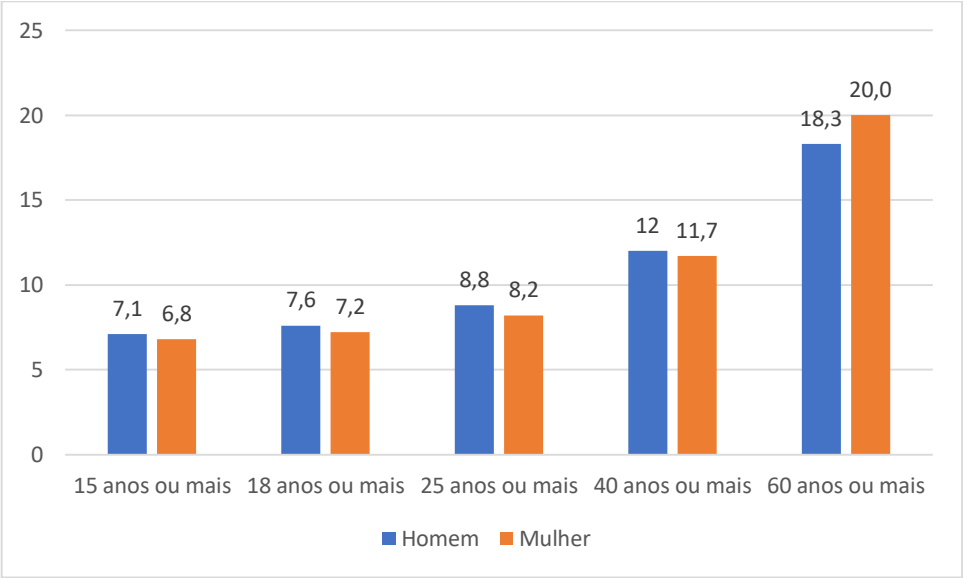


Gráfico elaborado pela autora com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2016-2017.

O gráfico 2 nos permite identificar que o número de pessoas jovens e adultas sem instrução mínima ainda é expressivo, que a taxa de analfabetismo nacional aumenta de acordo com a faixa etária e que o número de mulheres analfabetas é um pouco menor comparado ao número de homens, exceto na faixa etária 60 anos ou mais.

Estes números refletem a desigualdade social presente na sociedade brasileira e consequentemente na EJA. Os dados apresentados confirmam que muitos brasileiros não tiveram acesso à educação básica e consequentemente não possuem condições de acesso a empregos com melhores remunerações, condicionando esses sujeitos e suas famílias a condições precárias de sobrevivência.

1.3 **A EJA e os seus sujeitos**

A EJA no Brasil encontra-se amparada pela legislação vigente, que garante o acesso à modalidade de forma gratuita e através de metodologias e conteúdos curriculares adequados à modalidade e que respeitem a diversidade de experiências e de gerações dos seus sujeitos. No entanto, no plano prático o que costuma ocorrer é o recebimento dos alunos da EJA em espaços escolares construídos para receber crianças e adolescentes e a organização do horário,

das atividades escolares e dos conteúdos curriculares, semelhante aos do ensino regular, utilizando as mesmas metodologias.

Ofertar a EJA sem considerar os dispositivos legais que regulam e direcionam como deve funcionar a modalidade, desconsiderando as trajetórias dos seus sujeitos, identidades e potencialidades contribui para a evasão escolar dos alunos, pois estes se sentem deslocados em um espaço escolar que não dialoga com a sua realidade, às vezes até na linguagem. Por exemplo, como alfabetizar adultos utilizando livros e metodologias adequadas a crianças? Tal prática desconsideraria as especificidades do público-alvo da EJA e poderia causar constrangimentos como a utilização de cartilhas e materiais pedagógicos incompatíveis com o universo do aluno adulto. O ideal seria utilizar materiais que dialoguem com a realidade dos alunos, que retratem exemplos de situações da vida cotidiana, do mundo adulto e do trabalho, por exemplo. Sobre este aspecto, o Caderno 1 intitulado *Alunas e alunos da EJA* [6]da coleção *Cadernos Trabalhando Com a Educação de Jovens e Adultos* traz a seguinte afirmação:

> Os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. (BRASIL/MEC. Cadernos da EJA, p. 5)

O potencial de explorar a noção de mundo e as experiências relacionadas ao ver e ao fazer dos alunos da EJA pode ser observado em uma situação que presenciei recentemente. Há algumas semanas, uma aluna minha matriculada no terceiro módulo do ensino médio da EJA da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro estava desanimada na sala de aula e, ao ser indagada qual era o motivo, respondeu: “Acho que não vou atingir meu objetivo aqui”. Perguntei qual era o seu objetivo e ela disse:

> Eu voltei a estudar para conseguir entender as aulas do curso de modelista da minha igreja porque tem muita matemática. Fiz a EJA na prefeitura (ensino fundamental), e agora estou aqui quase acabando o ensino médio e ainda não aprendi a matemática que preciso para acompanhar as aulas da igreja. Eu já costuro, mas quero aprender a fazer os moldes.

O relato nos permite fazer algumas reflexões: a) será que as aulas de matemática ofertadas para a aluna utilizam situações práticas do mundo adulto, ou são meras reproduções dos materiais utilizados no ensino regular desconsiderando o público? b) Ou ainda: é possível que a aluna tenha trabalhado os conteúdos de que precisa mas apenas de forma teórica, não

[6] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf , acesso em 27/05/2018.

permitindo que consiga identificá-los e aplicá-los na vida prática? c) Os professores da EJA estão preparados e cientes de que atuar tanto na EJA quanto no Ensino Regular implica em trabalhar com a diversidade de experiências e necessidades dos sujeitos?

Miguel Arroyo propõe que os profissionais da EJA tenham uma formação na qual conheçam bem quem são os jovens e adultos populares, como se constroem e qual a história dessa construção:

> Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. (...) Se em vez de vermos sua condição social, de exclusão cultural, e suas formas de viver o ponto de referência e partirmos dos anos de escolarização, perdemos a especificidade de sua condição e os veremos apenas como alunos em trajetórias escolares truncadas, incompletas, a ser supridas na 1ª a 4ª; na 5ª a 8ª; no ensino médio. Ver apenas esses jovens e adultos no olhar escolar é negar a especificidade da EJA e do perfil do educador. (ARROYO, 2006, p.23)

Ao diferenciar o jovem e o adulto da EJA, o autor delimita quem são esses sujeitos e suas possibilidades de trajetórias, trajetórias comuns às camadas populares. Essas trajetórias não cabem nas definições universais de juventude ou vida adulta, pois a condição de classe influencia diretamente as oportunidades e possibilidades as quais cada sujeito efetivamente terá acesso. O autor faz um apelo para que a história e a sociologia da juventude estudem esses grupos fora de enquadramentos universais alegando que a universalidade oculta mais do que revela. Essas pesquisas poderão servir de base para conhecermos mais quem são esses estudantes e poderão servir de base para a elaboração de políticas de formação de educadores de jovens e adultos. (ARROYO, 2006, p. 24)

Na mesma direção, Marta Kohl de Oliveira (1999, p. 61) afirma que “educação de pessoas jovens e adultas” não se limita apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. De acordo com a autora, esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. A autora diferencia o adulto da EJA dos demais afirmando que ele não seria o estudante universitário ou o profissional qualificado que frequenta cursos de qualificação e aperfeiçoamento; ele costuma ser filho de trabalhadores não qualificados, com baixo nível de instrução escolar, muitas vezes analfabetos, passou pouco ou nenhum tempo na escola e migrou de áreas rurais empobrecidas para grandes metrópoles em busca de oportunidades profissionais e procura a escola na fase adulta para aprender a ler ou “concluir os estudos”. O jovem da EJA é descrito

pela autora como aquele que não teve uma escolaridade regular, diferenciando-o do vestibulando ou daquele jovem que faz cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. O jovem costuma chegar à EJA em fases mais adiantadas da escolaridade que os adultos e por esta razão tem mais chances de conclusão do ensino fundamental e médio.

Apesar das diferenças relacionadas à faixa etária dos alunos da EJA, a autora identifica que ambos (jovens e adultos) possuem pontos em comum: a condição de serem não-crianças, o fato de serem "excluídos do sistema educacional" por não terem tido acesso a este ou por não terem conseguido acompanhar a progressão de séries na idade apropriada (apesar de, em muitos casos, terem passado muitos anos na escola, como é o caso dos jovens que são encaminhados à EJA após terem passado anos matriculados no ensino regular sem obtenção de êxito na conclusão das etapas de ensino) e o fato de serem pertencentes a parcelas das camadas populares pouco escolarizadas e inseridas em ocupações de baixa qualificação profissional e pouca remuneração. (OLIVEIRA, 1999, p. 81).

A LDB de 1996 não trata diretamente da idade de acesso à EJA, apesar de dispor em seu Artigo nº 38, sobre as idades mínimas para realização de exames supletivos de certificação: 15 anos para o ensino fundamental e de 18 anos para o ensino médio. Diante do silenciamento do dispositivo legal sobre a determinação da idade de acesso à EJA, a **Resolução nº 3/2010** do Conselho Nacional de Educação instituiu diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e estabeleceu como idade mínima para ingresso nos cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio.

De acordo com Ventura e Rummert (2011, p. 71), a redução da idade mínima para realização dos exames supletivos acarretou expressivas perdas para a juventude da classe trabalhadora, pois a redução da idade de certificação denota comprometimento com os indicadores estatísticos relacionados à escolaridade, secundarizando os processos pedagógicos e a busca pela oferta de uma educação de qualidade para a classe trabalhadora. Para as autoras, a LDB trata a EJA de forma contraditória pois:

> Ao mesmo tempo em que prevê "oportunidades educacionais apropriadas" (Art. 37, §1º), o instrumento legal identifica a EJA com a reposição da escolaridade com referência no Ensino Fundamental e médio regulares, mantém a ênfase nos exames supletivos e rebaixa a idade mínima para o acesso à certificação (Arts. 37 e 38). (VENTURA e RUMMERT 2011, p. 71)

O município do Rio de Janeiro oferta o ensino fundamental para a EJA através do PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) e estabelece como idade mínima para

matrícula 17 anos, mas informa que excepcionalmente alunos de 15 e 16 anos podem ser aceitos desde de que apresentem justificativas prévias e com a anuência dos pais[7].

No caso da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, a idade mínima estabelecida para matrícula na EJA é de 15 anos para cursar o ensino fundamental e de 18 anos para cursar o ensino médio[8]. Portanto, tanto a rede municipal de educação da prefeitura do Rio de Rio de Janeiro quanto a rede estadual consideram as idades para mínimas para frequência na EJA de ensino fundamental 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio.

Di Pierro e Haddad (2000), em um artigo no qual fazem um panorama da educação de jovens e adultos ao longo de 500 anos de história do Brasil, se dedicam a uma reflexão acerca da chegada de jovens no segmento:

> A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola. Assim, os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar. (DI PIERRO E HADDAD, 2000, p. 127)

Atualmente, 18 anos após a publicação do artigo de Di Pierro e Haddad, a EJA continua sendo a solução encontrada por algumas redes de ensino que encaminham os jovens acima de 15 (quinze) anos compulsoriamente para a EJA quando estes apresentam situações de defasagem série-idade, retenção e indisciplina. Tal fenômeno costuma ocorrer quando estes alunos e alunas se tornam indesejados no ensino regular e suas notas atrapalham o desempenho das escolas nas avaliações de desempenho externas, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pois, mesmo que os alunos permaneçam na mesma unidade escolar, caso esteja matriculado na EJA seu desempenho não influenciará o desempenho da escola uma vez que a EJA não é enquadrada neste tipo de avaliação. Neste

---

[7] Informações disponíveis em: http://www.rio.rj.gov.br/web/guest/exibeconteudo?id=7278473, acesso em 16/05/2018.

[8] RIO DE JANEIRO. Resolução SEEDUC RJ nº 5550, de 23 de agosto de 2017. Estabelece normas e procedimentos para o ingresso e permanência de alunos na rede estadual de ensino/SEEDUC, para o ano letivo de 2018, e dá outras providências. Disponível em: http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=3477109, acesso em 28/07/2018.

caso, não há uma preocupação em compreender os motivos que levam ao fracasso escolar e à indisciplina para empreender ações que possibilitem o aprendizado e a integração dos alunos que se tornaram indesejados pelo sistema escolar.

A chegada de jovens cada vez mais cedo à educação de jovens e adultos mesmo depois de terem passado anos na escola revela que a EJA tem sido a solução que os sistemas de ensino encontraram para melhorar o desempenho nas avaliações externas e que a estrutura atual da educação básica regular não funciona para todos os alunos e alunas. Não cabe nos limites deste trabalho aprofundar as motivações que resultam no fracasso escolar de alunos que, apesar de passarem muitos anos na escola, não conseguem êxito na conclusão das etapas escolares, mas o que se percebe é que, ao excluir compulsoriamente os alunos considerados inadequados no ensino regular, os sistemas de ensino alimentam o fenômeno da "migração perversa"[9].

Miguel Arroyo (2006b, p. 224) afirma que a EJA se diferencia das demais etapas da educação básica e que esta diferença aparece inclusive na LDB, que, ao tratar das etapas de atendimento escolar para infância e juventude, não usa a expressão "educação da infância e da adolescência", mas "ensino fundamental" e também não fala em "educação da juventude", mas de "ensino médio", e que os sujeitos dessas etapas não são nomeados, apenas o nível de ensino. Já quando a LDB se refere aos jovens e adultos estes pertencem à Educação de Jovens e Adultos e aparecem como educandos, o que é positivo. De acordo com o autor: "*A defesa da inclusão da EJA na nova LDB trazia as marcas da concepção mais radical das experiências de educação popular – não de ensino escolar*". Para o autor, reinterpretar legalmente a EJA como uma das etapas do ensino fundamental e médio é esquecer a radicalidade da experiência com a educação popular acumulada pela EJA. Nesse sentido, a obra e as contribuições metodológicas de Paulo Freire se constituem como referenciais de práticas pedagógicas emancipatórias.

Arroyo propõe que se repense o ensino fundamental e médio a partir do exemplo da EJA, nomeando seus sujeitos de direito com uma concepção de educação ampla e plural que não cabe no termo restritivo "ensino". Esta análise desloca a EJA da posição de subalternidade e caridade para a posição de uma modalidade de ensino que, devido à radicalidade da sua trajetória construída a partir das lutas dos movimentos sociais, em virtude do reconhecimento do aluno como sujeito e por abarcar a concepção de educação mais ampla,

---

[9] Migração perversa é um termo utilizado no Parecer CNE/CEB nº 23/2008, para definir o fenômeno de encaminhamento de jovens para a educação de jovens e adultos quando estes se tornam indesejáveis no ensino regular por repetência, indisciplina ou porque professores e gestores não os consideram adequados a ocuparem uma vaga no ensino regular. [Parecer CNE/CEB nº: 23/2008, p. 9]

pode contribuir para a melhoria da educação regular que ainda carrega em sua estrutura muitas características da pedagogia tradicional que não são mais adequadas aos alunos do século XXI.

No livro *Passageiros da noite,* Arroyo propõe questões instigantes relacionadas aos itinerários dos alunos da EJA: *"Por que voltam a fazer-refazer percursos escolares? Pela garantia do seu direito ao conhecimento."* O autor alerta que a pergunta obrigatória nas diretrizes e currículos de formação, a qual nem sempre está presente, é: "que conhecimentos seriam esses?" Essas perguntas, nem sempre presentes no dia a dia da EJA, são fundamentais para o atendimento das necessidades dos alunos e para que situações como a da aluna que não consegue aprender as operações matemáticas básicas e um pouco de geometria, fundamentais para que possa acompanhar as aulas do curso de modelista, não se repitam.

Indo além da questão do conhecimento escolar, Arroyo avança afirmando que os sujeitos da EJA que chegam às escolas não lutam apenas pelos conhecimentos escolares a que têm direito, pois:

> Disputam o direito a conhecimentos ausentes, sobre o seu sobreviver, seu resistir. Saberes de outra história social, racial e de classe que vivenciam e que têm direito a saber para entender-se. Disputam o direito a que os saberes dessa outra história de segregação e de emancipação sejam incorporados como seu direito ao conhecimento. (ARROYO, 2017, p.14)

O autor questiona se a sobrevivência e a resistência por se libertar da cruel realidade que enfrentam esses sujeitos aparece nos currículos e afirma que, como educandos e como profissionais, os sujeitos da EJA aprendem que não há lugar nas verdades dos currículos para o direito a saberem-se, ao saber do outro lado da história social na qual são marginalizados. O reconhecimento da relevância das trajetórias de pessoas comuns pode ser realizado através do trabalho com o uso de fontes históricas diversas sobre esses sujeitos, enriquecendo as aulas e estabelecendo conexões com "o outro lado da história social", para juntos, professores e alunos, compreenderem seus significados.

Considerando que o aluno da EJA é oriundo da classe trabalhadora e que geralmente já está inserido no mundo do trabalho formal ou informal ou almeja uma ocupação que seja suficiente para sua subsistência, o trabalho é um conceito fundamental a ser trabalhado na EJA, pois está relacionado à realidade dos alunos e dos professores, pode dialogar com todas as disciplinas e também pode despertar o interesse dos alunos.

Tanto a LDB quanto o Parecer CNE/CEB 11/2000 reconhecem que o trabalho é um componente fundamental a ser considerado na elaboração de projetos pedagógicos da EJA.

No entanto, é importante que esses projetos pedagógicos especifiquem a qual concepção de trabalho estão se referindo. De acordo com Jaqueline Ventura (2017, p. 152), geralmente quando o conceito de trabalho e a EJA se aproximam em uma proposta curricular, está presente uma visão do trabalho como coisa que incorpora de forma naturalizada a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista e não apresenta uma dimensão crítica na abordagem do conceito e da formação do trabalhador limitando-se ao debate da formação profissional básica e à geração de renda. A autora reconhece que o trabalho também se refere à produção da existência e que, portanto, se constitui como construtor da história, mas faz uma crítica ao atual modo de produção capitalista no qual se potencializa a forma alienada de trabalho.

> Todavia, para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer em sua forma mais ampla (como princípio educativo) em uma educação mais completa (formação humana em todas as suas dimensões, ou seja, omnilateral), e não como simples operacionalidade, sob a forma de resposta às necessidades de treinamento e adaptação dos homens para o mercado de trabalho. (VENTURA, 2017, p. 161)

Ventura defende a construção de um processo educacional de formação humana no qual os atores se reconheçam como sujeitos históricos sociais capazes de compreender e transformar suas relações sociais. Em tempos de redução de direitos, sobretudo após a aprovação da reforma trabalhista, é imperativo que a EJA não trabalhe com a perspectiva conformadora que naturaliza as desigualdades sociais sem questionar as contradições presentes na sociedade. Portanto, pensar a EJA requer o reconhecimento do impacto dos acontecimentos históricos na vida dos seus sujeitos mesmo que o objetivo principal de alguns seja a certificação na esperança de que que possam percorrer novas trajetórias profissionais.

Arroyo (2017, p. 48), afirma que *"Merecerá um estudo especial a forma como as lutas pelos direitos do trabalho tem contribuído no avanço da conquista dos direitos humanos, dos direitos políticos. Da cidadania."* De acordo com o autor, os direitos da cidadania só avançam se avançarem os direitos do trabalho; ele afirma que é necessário investigar (p. 51) se estamos em tempos de afirmação ou de negação dos direitos do trabalho e da cidadania.

Diante da especificidade e da diversidade dos sujeitos jovens e adultos da EJA este trabalho, amparado pela legislação vigente e pelas reflexões de autores especialistas que se dedicam a se aprofundar nas questões relacionadas à EJA, reconhece que o trabalho em sua dimensão mais ampla dialoga com todos os sujeitos da EJA, alunos e professores, independente de faixa etária. Seria interessante incorporar ao currículo da EJA o estudo das lutas históricas não só com os avanços, mas também com a negação dos direitos do

movimento operário e dos trabalhadores em geral, para que os alunos se reconheçam como sujeitos de direitos e protagonistas da história.

Nessa direção, nos interessa verificar, no próximo capítulo, como esta temática aparece no contexto de uma rede de ensino específica – a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro –, através da análise do material didático de história do Programa Nova EJA, que é destinado aos alunos do ensino médio da EJA.

2 ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO PROGRAMA NOVA EJA

A produção do material específico para os alunos de ensino médio EJA da rede estadual do Rio de Janeiro foi uma das iniciativas do governo estadual para organização da modalidade e foi acompanhada da oferta de um curso de capacitação para os docentes que iriam trabalhar no programa. No entanto, apesar dessas inovações significativas, não foram tomadas outras providências que impactam diretamente a modalidade, como adequação do espaço físico das escolas que recebem os estudantes adultos com a oferta dos equipamentos e espaços necessários para aplicação das atividades propostas e a adequação do salário dos professores, que, em sua maioria, precisam completar a renda trabalhando em diversos lugares e chegam à noite para dar aula após longas jornadas de trabalho. Sem os investimentos necessários na estrutura de funcionamento da modalidade a proposta do programa não pode ser aplicada como foi concebida.

O Programa Nova EJA foi implantado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro no ano de 2013 em parceria com a Fundação CECIERJ - Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. A Resolução SEEDUC nº 4951, de 04 de outubro de 2013, que estabeleceu as matrizes curriculares da educação básica da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, dedicou-se à organização da EJA no seu capítulo VI, artigos 29 a 32. A resolução refere-se à organização do ensino médio para jovens e adultos como “Projeto Nova EJA” nos artigos 31 e 32 e no anexo VI, mas o manual do programa apresenta o mesmo como “Programa Nova EJA”; portanto neste trabalho iremos adotar esta última.

O manual do programa traz em sua apresentação que o mesmo foi implementado como uma nova política do governo do estado para organização do ensino médio para jovens e adultos. De acordo com ANDRADE, a motivação para a implantação da nova política estadual para a educação de jovens e adultos de nível médio

> resulta do conjunto de reformas realizadas pela SEEDUC-RJ após o ano de 2009, em consequência imediata da penúltima colocação no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O mesmo insere-se no denominado “choque de gestão”, como classificado pelo então secretário de educação do Estado do Rio de Janeiro Wilson Risolia, em entrevista ao jornal *O Globo* no dia 14 de agosto de 2012. (ANDRADE, 2014, p. 37)

De acordo com a citação, o fato motivador para mudança na estrutura do Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro foi o resultado obtido no IDEB 2009. No entanto, não identificamos esta informação no manual do programa e no material didático produzidos para professores e alunos da EJA, ambos disponíveis no sítio eletrônico do CECIERJ. De acordo com o disposto no manual, a implementação da Nova EJA se deu:

> na perspectiva de consolidar uma escola de qualidade, conectada ao século XXI, capacitada para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, estimular o desenvolvimento de suas habilidades, constituindo no espaço escolar as condições propícias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida social: exercício da cidadania plena, o trabalho, participação comunitária, atuação no cenário político. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, s/d, p.4).

O trecho citado dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96), a qual dispõe, em seu Art. 1º, que "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" e, em seu Art. 3º, que, entre os princípios do ensino, deverá haver "vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais". O trecho destacado também sinaliza a intenção de preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, demonstrando alinhamento com uma característica importante da EJA: o fato de os alunos serem trabalhadores (formais ou informais) ou terem o objetivo de ingressar no mercado de trabalho.

De acordo com o manual do programa, os professores que quiserem lecionar no programa deverão participar de um curso de formação oferecido pelo CECIEJ em dois módulos. No tópico que trata da formação dos professores que irão atuar no programa, fica clara a importância atribuída ao material didático produzido:

> A Formação Continuada para os professores das turmas da EJA Ensino Médio será correlacionada com o cotidiano da sala de aula, percorrendo o conteúdo expresso no material didático do estudante, fomentando a criação de novas práticas pedagógicas pelos professores, bem como a experimentação opcional das mesmas, definidas no material impresso e multimeios do professor e na questão da avaliação do aluno. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, s/d, p. 9)

O trecho destacado traz a afirmação de que o curso de formação partirá da correlação entre a prática pedagógica dos professores e o conteúdo do material didático do programa para fomentar novas práticas pedagógicas e experimentação das mesmas. Tal proposta parece instrucional, quando informa que parte da formação consistirá em "percorrer o material didático do aluno", e ao mesmo tempo democrática, quando menciona o "fomento à criação de novas práticas e experimentação". Apesar de não caber nos limites deste trabalho, seria

interessante conhecer a experiência dos professores que participaram desta formação, como estes utilizaram o material, quais os desafios e possibilidades foram encontrados durante a utilização do material e como os alunos receberam as atividades propostas pelo material e pelos professores.

O manual do programa contém uma breve apresentação da estrutura de quatro módulos semestrais para conclusão do ensino médio em dois anos após a aprovação nas disciplinas obrigatórias:

Quadro de disciplinas obrigatórias do Programa Nova EJA

SÉRIE	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA SEMANAL	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL
MÓDULO I	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	80
	MATEMÁTICA	4	80
	HISTÓRIA	4	80
	GEOGRAFIA	4	80
	FILOSOFIA	2	40
	SOCIOLOGIA	2	40
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO		**20**	**400**
MÓDULO II	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	80
	MATEMÁTICA	4	80
	FÍSICA	4	80
	QUÍMICA	4	80
	BIOLOGIA	4	80
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO		**20**	**400**
MÓDULO III	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	80
	MATEMÁTICA	4	80
	HISTÓRIA	3	60
	GEOGRAFIA	3	60
	FILOSOFIA	2	40
	SOCIOLOGIA	2	40
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	40
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO		**20**	**400**
MÓDULO IV	LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA	4	80
	MATEMÁTICA	3	60
	FÍSICA	3	60
	QUÍMICA	3	60
	BIOLOGIA	3	60
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	2	40
	ARTES	2	40
CARGA HORÁRIA TOTAL DO MÓDULO		**20**	**400**

Tabela 1 - Disciplinas do Programa Nova EJA

Na organização estabelecida, dois módulos contemplam disciplinas com ênfase em Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e os outros dois módulos contemplam disciplinas das Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia). As disciplinas Língua Portuguesa e Matemática são lecionadas em todos os módulos. No manual do programa (p. 13) há uma legenda no quadro da matriz curricular informando que ensino religioso será oferecido como disciplina optativa em todos os módulos e que a língua estrangeira será oferecida como optativa no terceiro módulo.

A disciplina história é ofertada nos módulos I e III do programa como parte das disciplinas obrigatórias. Considerando o disposto tanto na legislação educacional em vigor no momento de elaboração do material quanto no manual do Programa Nova EJA, o mundo do trabalho está vinculado à educação escolar sobretudo da EJA. Por esta razão, este capítulo tem como objetivo principal analisar como os direitos do trabalho são abordados nas aulas de história de EJA da rede estadual do Rio de Janeiro.

Diante da impossibilidade de acesso às variadas estratégias didáticas utilizadas pelos professores em sala de aula e da importância atribuída ao material didático desenvolvido para o programa, neste capítulo optamos por analisar o material didático de história do programa destinado aos módulos I e III. Ainda que este material não seja utilizado por toda a rede, este se constitui como um material didático encomendado, financiado, aprovado e distribuído pela SEEDUC para as escolas da rede.

2.1 **O material didático de história do Programa Nova EJA: conteúdos formais, histórico-escolares e pedagógicos**

O material didático selecionado para análise é dividido em material do professor e material do aluno. Ambos estariam disponíveis fisicamente nas escolas estaduais da rede e, de forma digital, no *site* da fundação responsável pela elaboração do material, a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ). No entanto, o material do aluno disponibilizado no *site* refere-se aos anos 2016-2017-2018 e o

material do professor disponível no *site* refere-se aos anos 2013-2014-2015. [10] Por esta razão, a análise se limitará ao material do professor disponível no *site* da fundação CECIERJ. [11]

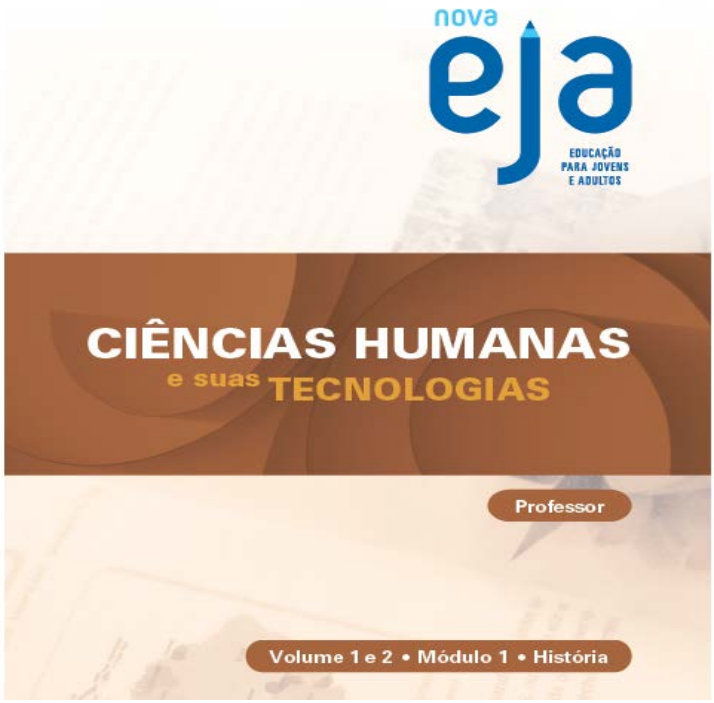
A análise do material contemplou os três aspectos básicos de análise de livros didáticos citados por Circe Bittencourt no livro *Ensino de história: fundamentos e métodos* (Bittencourt, [2004] 2018, p. 254): a forma, o conteúdo histórico-escolar e o conteúdo pedagógico. Os aspectos formais do material selecionado serão identificados através da análise dos elementos que seguem: capa, sumário, divisão das unidades, glossários, imagens, disposição do texto, *boxes* e apresentação gráfica. A análise dos conteúdos históricos escolares consistirá no exame da bibliografia, dos documentos selecionados e dos conceitos para percepção da concepção de história predominante. Os conteúdos pedagógicos serão analisados com o objetivo de identificar a concepção de aprendizagem predominante através da análise das atividades propostas.

2.1.1 Análise dos conteúdos formais

A análise dos conteúdos formais irá começar pelo exame do material do professor produzido para os anos 2013/2014/2015 destinado aos módulos I e III, disponível no *site* do CECIERJ. A capa do material apresenta cores sóbrias, informando o nome do programa, o componente Ciências Humanas e o módulo correspondente.

[10] Em 15/04/2018 enviei um email ao CECIERJ relatando a divergência e, em 16/04/2018, obtive a resposta de que não há previsão para atualização do material.
[11] Disponível em: http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/eja.php, acesso em: 31/03/2018.

Figura 1 - Capa do material do professor do Programa Nova EJA



A capa do livro não apresenta imagens nem o selo de aprovação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A ausência de selo de aprovação institucional do PNLD sinaliza que este material não foi submetido a avaliações ou seleções externas antes de chegar às escolas como costuma acontecer com os livros didáticos destinados ao ensino médio regular. A capa e a lombada do livro também não informam o nome dos autores ou dos organizadores do livro, informações que em geral aparecem em livros didáticos nesses espaços.

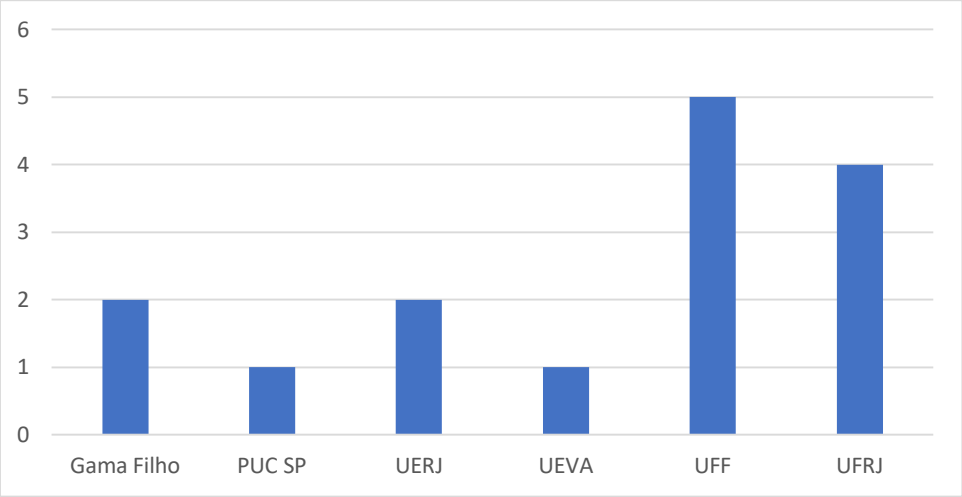
O processo de aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos do ensino médio regular é precedido de seleções. A primeira seleção ocorre através de uma triagem realizada pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), que verifica se as obras inscritas pelas editoras se enquadram nos requisitos estabelecidos no edital publicado no *Diário Oficial da União* e no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A segunda seleção ocorre quando os livros selecionados pelo IPT são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), que escolhe especialistas para analisar as obras, conforme os critérios divulgados em edital. Os especialistas analisam os livros e elaboram resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o “Guia do livro didático”. A terceira seleção ocorre quando os livros selecionados são disponibilizados no portal do “Guia do livro didático” e uma versão impressa do guia é enviada às escolas cadastradas no censo escolar

para que diretores e professores escolham democraticamente os livros que serão utilizados. A compra dos livros é realizada somente após esta última seleção[12].

Na contracapa do material a consta a relação da equipe responsável pela elaboração do material[13], que contou com 15 profissionais, mas não há menção às vinculações institucionais, profissionais ou acadêmicas desses sujeitos, como costuma acontecer no caso dos materiais didáticos em geral. Também não constam informações sobre os critérios de seleção da equipe, tampouco se houve alguma relação de hierarquia entre os membros.

Diante da ausência de informações no material, consultamos os nomes dos membros da equipe na Plataforma Lattes, com o objetivo de conhecer a experiência profissional e acadêmica desses sujeitos no momento de elaboração do material. Analisando as informações disponíveis na Plataforma Lattes, verificamos que todos os membros da equipe são graduados em história, informação que nos indica que, em algum momento, a formação na disciplina específica pode ter sido um requisito no momento da seleção dos profissionais que iriam compor a equipe. Em seguida, analisamos os currículos buscando mapear: vinculações institucionais, formação acadêmica, experiência na educação básica e experiência na EJA. Sistematizamos os dados obtidos nos gráficos que seguem:

Gráfico 3 - Graduação dos membros da equipe



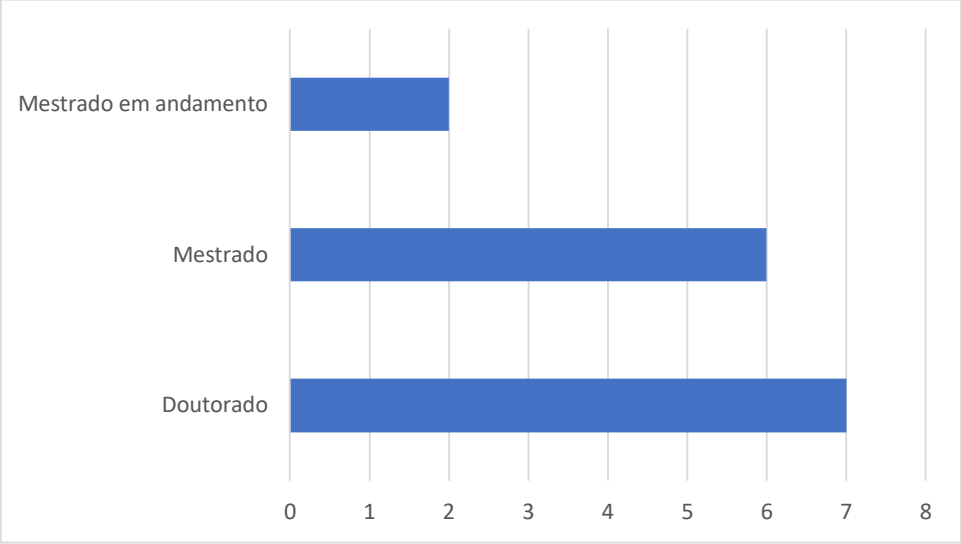
Legenda: Universidade na qual os membros da equipe que produziu o material se graduaram.
Gráfico elaborado pela autora, 2018.
Fonte: Plataforma Lattes.

[12] Para mais informações sobre o funcionamento do programa, acessar: https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/funcionamento .

[13] Equipe responsável pela elaboração do material: Gracilda Alves, Gilberto Aparecido Angelozzi, Ana Paula Cabral Tostes, Claudia Regina Amaral Affonso, Denise da Silva Menezes do Nascimento, Guilherme Antunes Jr, Gustavo Pinto e Souza, Inês Santos Nogueira, José Ricardo Ferraz, José Valdenir Rabelo Filho, Marcia Cristina Pinto Bandeira de Mello, Marcus Ajuruam de Oliveira Dezemone, Priscila Aquino Silva, Rafael Cupelo Peixoto e Sabrina Machado Campos.

As informações disponíveis relacionadas às universidades nas quais os membros da equipe se graduaram indicam que a maioria dos membros estudou em universidades do estado do Rio de Janeiro (com exceção de dois membros) e que mais da metade dos membros estudou em universidades federais.

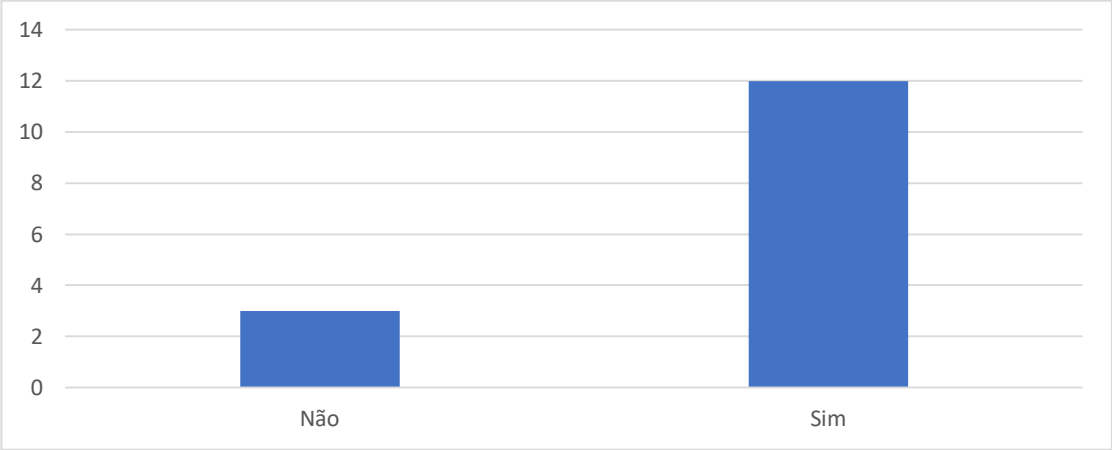
Gráfico 4 – Escolaridade dos membros da equipe



Legenda: Formação acadêmica dos membros da equipe NOVA EJA.
Gráfico elaborado pela autora, 2018.
Fonte: Plataforma Lattes.

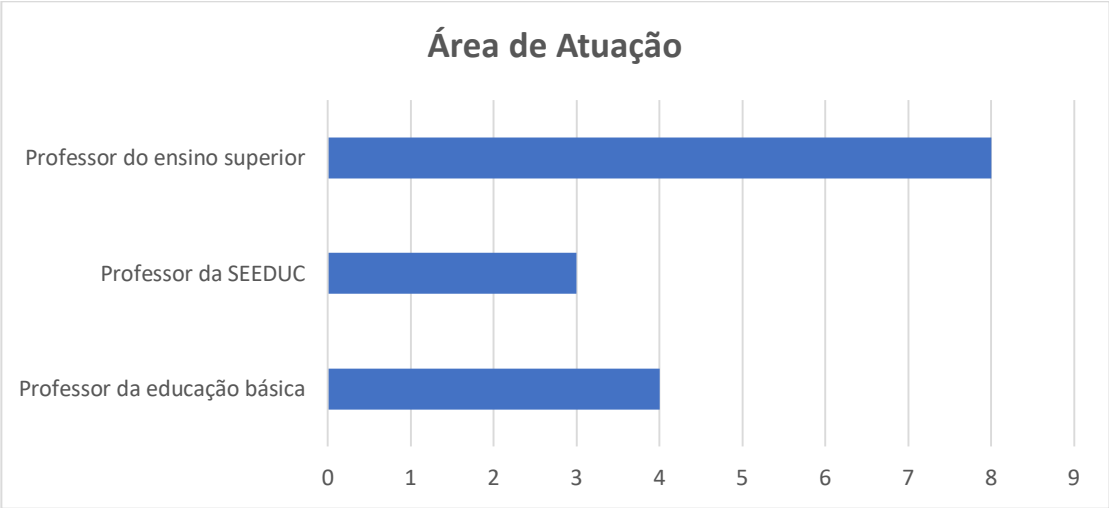
Analisando as informações acadêmicas disponíveis na Plataforma Lattes, observamos que a titulação acadêmica mínima dos membros da equipe no ano anterior à publicação do material era o mestrado em andamento e que a equipe contou com sete doutores, seis mestres e dois mestrandos. Esses dados indicam que os membros da equipe possuem experiência acadêmica e que esta também pode ter sido um requisito para sua composição.

Gráfico 5 – Experiência profissional da equipe



Legenda: Anos de experiência na educação básica. Gráfico elaborado pela autora, 2018.
Fonte: Plataforma Lattes.

Gráfico 6 – Área de atuação profissional



Legenda: Área de atuação no momento de produção do material. Gráfico elaborado pela autora, 2018.
Fonte: Plataforma Lattes.

No tocante à experiência na educação básica, a maioria dos membros já havia atuado no segmento, mas, no momento de elaboração do material, oito professores atuavam no ensino superior, três na SEEDUC e quatro na educação básica. Não há menção, nos currículos, à atuação dos membros da equipe na docência específica na EJA, o que nos sugere que os profissionais não foram recrutados pela experiência específica em Educação de Jovens e Adultos. Em síntese podemos concluir que os membros da equipe possuem qualificações acadêmicas e experiência como docentes do ensino básico e superior, mas não identificamos experiência profissional ou acadêmica relacionada à EJA.

O material didático de história é direcionado aos módulos I e III; cada módulo possui 2 volumes e cada volume possui 4 unidades. Em cada unidade, temos uma introdução, que funciona como uma apresentação da unidade ao professor, apresentando os conteúdos e conceitos que serão trabalhados, informando que o material contém algumas sugestões de abordagens pedagógicas que já foram desenvolvidas com sucesso em sala de aula por outros professores e que podem ser acrescidas ou mescladas aos roteiros, ações e atividades. Esta organização parece estar alinhada com a lógica da organização de avaliação bimestral que ocorre no Programa Nova EJA.

As unidades do material didático são apresentadas através de quadros esquemáticos com as seguintes informações: título da unidade, tema, objetivos, seções, indicação das páginas correspondentes aos conteúdos no material do aluno e estimativa de horas de duração para a unidade. As unidades são divididas em seções e, para cada seção, temos os respectivos quadros-síntese contendo os seguintes campos: tipo de atividade, título, descrição sucinta, divisão da turma e tempo estimado. As seções trazem divisões como atividade inicial,

aspectos operacionais, aspectos pedagógicos e avaliação. No interior dessas divisões, o trabalho do professor é detalhado minuciosamente.

O detalhamento da forma como o professor irá trabalhar o material, o controle do tempo (quantas aulas uma atividade irá durar), do espaço (como dividir a turma), as orientações sobre como os conteúdos serão trabalhados podem ser vistos como um paradoxo em relação à ideia inicial de que o material seria uma sugestão. Ao detalhar o que, como e quando os conteúdos serão trabalhados, o material revela características de uma abordagem preocupada em dar coordenadas ao trabalho do professor.

O material contém um tópico em negrito para explicar três ícones que serão utilizados ao longo do texto para ilustrar os tipos de atividades. O primeiro ícone, representado por dados, indica se a atividade é individual ou em grupo; o segundo ícone, um sinal de *wi-fi*, é nomeado *applets* e faz referência a atividades que requerem programas que precisam ser instalados em computadores ou *smartphones*, e o último ícone, um bloco de notas, é apresentado como avaliação e faz referência a questões ou propostas de avaliação.

Boxes explicativos trazem orientações quanto ao tipo de atividade a ser desenvolvida, os materiais necessários e a divisão da turma; sugerem perguntas motivadoras para introdução e desenvolvimento das temáticas; apresentam textos variados, como notícias de jornais, trechos de obras literárias, campanhas publicitárias, dados estatísticos, letras de músicas, imagens e outros tipos de fontes.

As sugestões de realização de atividades digitais nas escolas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro merecem uma reflexão quanto à viabilidade prática dessas atividades, pois tais sugestões pressupõem disponibilidade de recursos materiais necessários à empreitada, como sinal de internet de banda larga funcionando, computadores e projetores, e que os alunos possuam *smartphones* com acesso à internet de banda larga para realização de atividades.

2.1.2 Conteúdos histórico-escolares e pedagógicos

O material didático de história do Programa Nova EJA elaborado para os anos 2013-2015 apresenta a seguinte estrutura: material do aluno e material do professor destinados ao Módulo I (composto de 2 unidades divididas em 2 volumes cada) e ao Módulo III (composto de 1 volume com 4 unidades). O material do professor destinado ao módulo I contém 322

páginas e o do módulo III, 132 páginas, números que indicam uma redução expressiva em termos de tamanho, mesmo levando em consideração o fato de que, no módulo I, os alunos possuem 4 horas de aulas semanais e que, no módulo III, possuem 3 tempos semanais.

A análise dos conteúdos históricos contemplados no material será realizada inicialmente através da análise dos sumários do material do professor destinado ao módulo I e, em seguida, analisaremos o sumário do módulo III.

Figura 2 – Sumário do volume 1 destinado ao módulo I

Volume 1

Unidade 1 • Memória e Experiência Social 5

Unidade 2 • A diversidade cultural na história do Brasil 63

Unidade 3 • Formação do Estado Brasileiro e Identidade Nacional 99

Unidade 4 • Sociedades indígenas e Sociedades africanas 161

O primeiro volume do material destinado ao módulo I contém 4 unidades. A primeira unidade do volume apresenta o título “Memória e Experiência Social” e apresenta propostas de trabalho com: a memória individual e coletiva, identidade e construção da identidade nacional através do trabalho com fontes diversas (filmes, fontes iconográficas, textos jornalísticos e literários). A unidade contém seis seções: Seção 1 – “O trabalho da memória: dar significado às nossas experiências”, Seção 2 – “A memória coletiva e as experiências sociais”, Seção 3 – “A Grécia Antiga e a Identidade de um povo”, Seção 4 – “A construção das memórias coletivas” e Seção 5 – “A construção da identidade nacional”.

O volume apresenta a proposta de trabalhar a memória coletiva a partir de um acontecimento relativamente recente: a derrota do Brasil na final da Copa de 1950 no Maracanã, no episódio que ficou conhecido como “Maracanaço”. Tal episódio possibilita a articulação da experiência social com a memória coletiva; portanto, é pertinente à proposta da unidade. Outra proposta presente em parte significativa da unidade 1 é a abordagem da construção do gênero feminino através do trabalho com peças publicitárias, letras musicais e

outras fontes relacionadas ao combate à violência doméstica, desigualdade no mercado de trabalho e ao abuso sexual.

A proposta da unidade 2 do módulo I (p.63-95) apresenta o título "A diversidade cultural na história do Brasil". A unidade é dividida em três seções: a primeira é intitulada "A formação do povo brasileiro" e tem como proposta a identificação de locais marcados pela imigração de diferentes povos, como o bairro da Liberdade, localizado na cidade de São Paulo, conhecido pela forte presença de descendentes de japoneses, e o quilombo São José, localizado na cidade de Valença, conhecido como local de memória e resistência dos descendentes de africanos escravizados através de um processo de migração forçada e outros exemplos. A segunda seção é intitulada "A presença negra no Brasil: resistência e diversidade" e tem como proposta o estudo da abolição da escravidão e dos movimentos de luta e de resistência negra ao longo da história do Brasil. A terceira seção, intitulada "As lutas dos povos indígenas" aborda a representação do indígena na literatura, na música e no cinema, através do estudo de um fragmento do romance *Iracema*, de José de Alencar, da música *Índios*, de Renato Russo, e do filme *Caramuru – A invenção do Brasil*. Sugere também o uso de um mapa interativo elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que permite a visualização da ocupação de terras indígenas na atualidade, e propõe o um trabalho com dados do Censo de 2010 utilizando gráficos e tabelas relacionados às condições de vida das populações indígenas.

A unidade 3 do volume I (p.99-160) é intitulada "Formação do Estado Brasileiro e Identidade Nacional" e é composta de seis seções. A Seção 1 - "O Estado e a construção da Nação", trabalha os conceitos de Estado, Nação e Identidade articulados com a análise de pinturas históricas de ampla divulgação, como "A primeira missa no Brasil", de Victor Meirelles, e "O mestiço", de Cândido Portinari, entre outras. A Seção 2 – "O Brasil Colônia não era uma nação", retoma o conceito de nação e propõe o trabalho comparativo utilizando um mapa do Brasil colonial da época da vigência do sistema de capitanias hereditárias e um mapa do Brasil da atualidade e apresenta propostas de trabalhos com músicas e vídeos relacionados aos conceitos de nação e de identidade nacional. A Seção 3 – "As lutas pela independência", aborda as lutas pela independência do Brasil através do estudo da Conjuração Baiana, da Inconfidência Mineira, da vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808, a construção de Tiradentes como herói nacional e a luta pela independência na Catalunha. A Seção 4 – "O Brasil Imperial", apresenta a proposta de análise de trechos da Constituição de 1824 e o estudo dos movimentos Cabanada, Sabinada e Balaiada. A Seção 5 – "A República e o Estado Nacional", contém um erro de digitação no título, pois repete o nome da seção

anterior, mas seu conteúdo trata da construção de Tiradentes como herói republicano. A Seção 6, *O Estado Nacional e nossa Identidade Nacional*, aborda a atuação dos aparelhos coercitivos do Estado no período de 1964 e, na atualidade, a instauração da Comissão Nacional da Verdade e o papel da propaganda governamental na construção de uma identidade nacional. As propostas pedagógicas de abordagem destes conhecimentos históricos utilizam diversos tipos de fontes: mapas, pinturas, músicas, filmes, textos jornalísticos, dentre outras.

A unidade 4 (p. 161- 188), intitulada "Sociedades indígenas e sociedades africanas" temos três seções. A Seção 1, "Um mundo diverso e desigual", aborda formas de intolerância e o etnocentrismo europeu durante o nazifascismo alemão e na Carta de Caminha. A Seção 2, *As sociedades indígenas*, propõe a problematização da utilização do termo "descobrimento" para designar a chegada dos portugueses ao Brasil, das consequências culturais do contato dos indígenas com os europeus e da miscigenação, com suas diferenças e desigualdades, através dos dados oficiais do IBGE e da FUNAI sob a perspectiva indígena. A Seção 3, *As sociedades africanas*, trata do estudo e do reconhecimento da influência e contribuição da arte africana no mundo e da relação entre a diáspora africana e os ritmos musicais consagrados pelo mundo.

Figura 3 – Sumário do volume 2 destinado ao módulo I

Volume 2

Unidade 1 • Vivendo a vida do seu jeito 189

Unidade 2 • Revolução Francesa 217

Unidade 3 • As formas de controle e disciplina do trabalho no Brasil pós-escravidão 237

Unidade 4 • O surgimento do Mundo Moderno 279

O segundo volume do material destinado ao módulo I contém 4 unidades. A unidade 1 (p. 189-216) é intitulada "Vivendo a vida do seu jeito" e possui 4 seções: Seção 1 - *Um mundo diverso*, que aborda a formação do povo brasileiro pautada pela diversidade étnica,

social, cultural e política; Seção 2 − *As sociedades indígenas,* que discute as transformações ocorridas nas sociedades indígenas com a chegada dos europeus e suas consequências; Seção 3 − *As sociedades africanas,* que explora as diferentes maneiras utilizadas nos sambas-enredo para narrar a relação África-Brasil, e a Seção 4 − *Tradições ameaçadas,* que aborda argumentos defensores da catequização e do processo de aculturação dos povos indígenas.

A unidade 2 (p. 217-236) é intitulada "Revolução francesa" e possui 2 seções: Seção 1 - *Revolução!!!,* que trata do estudo da Revolução Francesa através da identificação dos sujeitos e da conjuntura do processo revolucionário francês e da sua influência no mundo contemporâneo, e a Seção 2 − *Revolução ou revoluções?,* que discute o conceito de revolução a partir de trechos de textos de Hannah Arendt e de Alexis de Tocqueville.

A unidade 3 (p. 237-278) é intitulada "As formas de controle e disciplina no trabalho pós-escravidão" e possui 4 seções: Seção 1 - *As pressões, as mudanças e a inevitável Abolição,* que discute os documentos legais relacionados ao processo de abolição; Seção 2 − *Industrialização e as mudanças espaciais e sociais na cidade do Rio de Janeiro,* que propõe a comparação da Revolta do Vintém de 1879, relacionada à contestação da cobrança do imposto de um vintém no bonde, com o quebra-quebra no Rio de Janeiro ocorrido por conta do aumento das passagens de ônibus em 30 de junho de 1987, e traz um trecho do livro *Cidadania no Brasil - o longo caminho,* de José Murilo de Carvalho, para discussão acerca da "cidadania operária" na República; Seção 3 − *Queda e ascensão do velho,* aborda o contexto pós-abolição marcado pelo processo de industrialização e modernização acompanhados pelo intenso processo migratório; Seção 4 - *O Brasil depois de 1930: a Era Vargas,* na qual são trabalhados os conceitos de trabalhismo e populismo e a contradição entre a regulamentação das relações de trabalho e a repressão aos movimentos sociais durante a gestão de Getúlio Vargas.

A unidade 4 (p. 279-322) é intitulada "O surgimento do Mundo Moderno" e possui 4 seções: Seção1 - *Expansão comercial e marítima europeia* que aborda as grandes navegações através da análise de mapas e textos; Seção 2 - *O poder real, a burguesia e os Estados Nacionais* que trata da compreensão de que a transição do período medieval para a modernidade não se deu com a ruptura total dos comportamentos sociais; Seção 3 − *Desenvolvimento científico e artístico: o Renascimento* que propõe o trabalho com as ideias humanistas e sua expansão, e a Seção 4 - *Novas formas de pensar o mundo,* que tem como proposta a análise de obras de arte que abordam temas religiosos na Idade Média e no Renascimento.

O material contém propostas de avaliação ao final das unidades e algumas das questões propostas são questões que caíram na prova do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio de anos anteriores. Observamos que em todas as unidades há a sugestão de trabalho com recursos como vídeos, músicas, análise de obras de arte, acesso a *sites* reprodução de imagens e textos em projetores, entre outros. Essas sugestões indicam que o material foi produzido a partir do pressuposto de que esses recursos estão disponíveis nas escolas estaduais público alvo do material. Pensar a inviabilidade material de utilização dos recursos sugeridos reduz expressivamente o potencial das atividades, que foram pensadas para utilização em escolas equipadas e informatizadas.

No tocante aos conteúdos históricos, o material apresenta propostas de trabalho de conteúdos tradicionais, como a Revolução Francesa, em diálogo com fontes contemporâneas, como a música *Viva la Vida*, da banda Coldplay, que aborda a temática e contém propostas de muita interação e reflexão dos alunos, como, por exemplo, a discussão sobre a abolição da escravatura, e o trabalho com as fontes relacionadas à violência contra a mulher e a desigualdade de gênero.

O material didático destinado ao módulo III possui 2 volumes. O primeiro volume "Nacionalismo, Xenofobia e Guerra no século XX" possui 4 unidades conforme segue:

Figura 4 – Sumário do volume 1 destinado ao módulo III

Volume 1

Unidade 1 • Nacionalismo, Xenofobia e Guerras no século XX 5

Unidade 2 • O Brasil e o mundo entre 1930 e 1950 43

Unidade 3 • Guerras e conflitos: uma disputa pela liderança? 69

Unidade 4 • O Brasil e a América Latina na Guerra Fria 103

A primeira unidade, "Nacionalismo, xenofobia e guerras no século XX" contém três seções: Seção 1 - *A Primeira Guerra (1914-1918): As luzes se apagam na Europa*, que aborda a Primeira Guerra Mundial; Seção 2 - *A Revolução Russa*, que propõe a utilização de trechos do livro de George Orwell *A revolução dos bichos* em um debate e um julgamento, e a

Seção 3 – *Período entre guerras*, que analisa a crise econômica dos anos 20/30 no pós-guerra e a sua consequência para ascensão de governos autoritários na Europa.

A segunda unidade, "O Brasil e o mundo entre 1930 e 1950", contém três seções: Seção 1 - *Transformações políticas no Brasil dos anos 30*, que tem como proposta o estudo do contexto político e social do governo Vargas a partir da análise de trechos da Constituição de 1934, e do Estado Novo, a partir da análise de imagens produzidas pelo Departamento de Imprensa e Propaganda com o objetivo de enaltecer a figura de Getúlio Vargas; Seção 2 - *Trabalho e Cidadania no Brasil (1930-1945)*, que problematiza a construção de Getúlio Vargas através das letras de três sambas-enredos, e a Seção 3 - *Segunda Guerra Mundial*, que traz imagens de Hiroshima e Nagasaki, após serem bombardeadas, para o estudo do poder de destruição das guerras e da capacidade humana de reconstrução.

A terceira unidade, "Guerras e conflitos: uma disputa pela liderança?", contém três seções: Seção 1 - *A Guerra Fria – A ordem Bipolar*, que propõe o trabalho de interpretação com fontes imagéticas e cinematográficas relacionadas ao título da seção; Seção 2 - *E a liberdade vem chegando! Será?* tem como proposta abordar o imperialismo, o capitalismo monopolista, a partilha da África, e os processos de independência do continente africano, e a Seção 3 - *A Revolução Cubana*, apresenta a sugestão de trabalho com trechos de discursos de Fidel Castro.

A quarta unidade, "O Brasil e a América Latina na Guerra Fria", possui três seções: Seção 1 - *O Brasil e a América Latina na Guerra Fria* aborda o populismo e o papel da propaganda na formação da opinião pública tanto no auxílio à eleição de governantes quanto nas campanhas anticomunistas; Seção 2 - *A democracia no Brasil* sugere o trabalho com as temáticas Getúlio Vargas e o trabalhismo e governo João Goulart, e a Seção 3 - *A busca do desenvolvimento e seus desdobramentos*, que aborda o chamado Golpe Militar de 1964 a partir da análise de historiadores.

O segundo volume do material destinado ao módulo III possui 4 unidades, conforme segue:

Figura 5 – Sumário do volume 2 destinado ao módulo III

Volume 2

Unidade 1 • Cultura e contracultura nos anos 60 5

Unidade 2 • Golpes e ditadura na América Latina 45

Unidade 3 • "Afasta de mim esse cale-se": a redemocratização brasileira 83

Unidade 4 • Para entender o mundo em que vivemos 109

A unidade I, "Cultura e contracultura nos anos 60" tem como objetivo o estudo do contexto histórico e social dos anos 1960 e possui 3 sessões: *Seção 1 - Cultura e contracultura nos anos 60*, que propõe o estudo da situação econômica, política e cultural do Brasil nos anos 1960 através do trabalho com fontes relacionadas aos movimentos de resistência cultural à ditadura civil-militar instaurada em 1964; *Seção 2 - Cultura e contracultura no Brasil dos anos 1960: o que acontecia no Brasil*, que aborda os conceitos de cultura e contracultura no contexto da década estudada (1960) e as novas formas de família, e *a Seção 3 - Trabalho e cidadania nos anos 60: Limites e avanços*, no qual são abordados conceitos de gênero e de feminismo a partir da década de 1960 e a importância do trabalho para a construção da cidadania.

A unidade II contém 3 sessões: *Seção 1: Golpes e ditaduras na América Latina*, que aborda as reformas de base propostas pelo governo de João Goulart e o Golpe de 1964 e a Queda de Salvador Allende no Chile; *Seção 2: Ditadura militar no Brasil*, que apresenta a proposta de trabalhar alguns trechos do AI – 5 para compreensão de alguns aspectos da ditadura civil-militar e a importância da propaganda para os governos, e *Seção 3: Movimentos de contestação ao regime militar* propõe o trabalho com imagens relacionadas a movimentos de contestação e resistência ao autoritarismo vigente no período estudado e com a Comissão Nacional da Verdade.

A unidade III contém 3 sessões: *Seção 1: Redemocratização do Brasil*, na qual o processo de redemocratização é estudado através da análise fílmica (documentário) e de imagens; *Seção 2: Trabalho e cidadania no Brasil (1980-1990)* aborda a questão ambiental

da exploração da floresta e dos trabalhadores e o conceito de cidadania a partir de análise de trechos do texto da Constituição de 1988, e *Seção 3: Transformações sociais e culturais (1980-1990)* aborda a conjuntura social e econômica das décadas de 1980 e 1990.

A unidade IV possui contém 3 sessões: *Seção 1: Do Estado de Bem-Estar Social ao Neoliberalismo: vale a pena entender melhor*, que aborda o Plano Marshall e a sua importância na guerra fria e a crise de 2008; *Seção 2: As lutas antiglobalização* propõe o debate sobre os argumentos pró e contra a globalização, e a *Seção 3: O Brasil hoje* tem como proposta a análise dos governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff e as manifestações de 2013.

Os material destinado ao módulo III apresenta a proposta de trabalho de conteúdos relacionados à história mundial e do Brasil a partir do início do século XX até o século XXI seguindo uma lógica cronológica de apresentação dos conteúdos, preservando as características identificadas no material destinado ao módulo I, como a sugestão de trabalho com diversos tipos de fontes, a necessidade de utilização de recursos tecnológicos como o Datashow e o acesso à internet e o estímulo à reflexão sobre os temas trabalhados e sobre o mundo no qual os alunos estão inseridos.

2.1.3 Análise dos conteúdos relacionados à história dos direitos do trabalho

O conteúdo do material didático foi analisado à luz das seguintes perguntas norteadoras: Como as temáticas relacionadas aos direitos do trabalho são abordadas? Quais são as estratégias didáticas sugeridas? De que forma as estratégias dialogam com os sujeitos que irão utilizar o material (professores e alunos)?

No tocante à abordagem dos direitos do trabalho, realizamos a busca pela palavra “trabalho” no material e, em seguida, analisamos o contexto da localização da palavra, com o objetivo de compreender se as abordagens podem contribuir para a naturalização das formas de exploração dos trabalhadores ao longo da história ou se podem contribuir para sua problematização sob uma perspectiva crítica e emancipatória. Destacamos aqui os trechos relacionados ao nosso recorte de análise.

Iniciamos a análise pelos livros do professor destinado ao módulo I. Na unidade I, Seção 2, intitulada *A memória coletiva e as experiências sociais*, temos a sugestão de trabalho com fontes diversas, como peças publicitárias e vídeos de campanhas de combate à violência

contra a mulher, textos jornalísticos que abordam desde a desigualdade econômica entre homens e mulheres, a diferença salarial, o preconceito contra o sexo feminino, até casos de abuso sexual contra mulheres, além de músicas como *This Time*" (tradução: "Dessa vez") de Celine Dion, que aborda um caso de agressão física a uma mulher, e *Ai, que saudades da Amélia*, de Mário Lago, que retrata a mulher de forma idealizada e submissa; dados estatísticos, como, por exemplo, as estatísticas de ligações telefônicas para o número 180 relatando diversos tipos de agressão no ano de 2006 (física, psicológica, moral, sexual e patrimonial) e dados de uma pesquisa social realizada pelo IBOPE e pelo Instituto Avon sobre a violência contra a mulher da qual participaram homens e mulheres acima de 16 anos; programas e inciativas para superação do quadro de desigualdade, como a Lei Maria da Penha e o programa Brasil sem Miséria. No tocante aos **conteúdos histórico-escolares** do material do professor da seção analisada, não encontramos referência a autores do campo da história. No tocante aos **conteúdos pedagógicos**, o material sugere perguntas que estimulam a reflexão crítica acerca do tema e a produção de um texto, se colocando do lugar do outro sexo, e propõe que os alunos elaborem um texto discursivo "O que é ser Homem hoje?", ou "O que é ser Mulher hoje?", no qual um aluno pode escrever sobre o gênero oposto, com o objetivo de gerar reflexão e trabalhar a alteridade. Concluindo a análise da seção, identificamos que o material pode despertar curiosidade e interesse por parte dos alunos pela afinidade e impacto da temática em suas vidas. O professor pode explorar as fontes para além das perguntas problematizadoras e explorar o potencial dos temas abordados, trazendo para a aula o contexto histórico de mudanças como a conquista do direito ao voto das mulheres e a luta pela igualdade de oportunidades na história das mulheres no Brasil, a discussão da natureza das fontes e os métodos de análise das mesmas e propor uma sistematização a ser construída coletivamente com a turma. Sobre a temática do trabalho, a seção aborda situações de desigualdade de gênero, incluindo informações sobre a diferença salarial entre homens e mulheres, e traz informações de iniciativas governamentais que buscam a superação deste cenário.

A Seção 1 da unidade II tem como título "A formação do povo brasileiro" e aborda a imigração e a formação da identidade brasileira. No **material do professor** (p. 66-72), a seção apresenta a sugestão de trabalho com imagens de locais marcados pela presença de imigrantes no Brasil, como já foi mencionado, como o bairro da Liberdade, situado na cidade de São Paulo; o bairro de Penedo, que fica na cidade de Itatiaia, e o quilombo São José da Serra, no município de Valença, entre outros; sugere o trabalho com cartas de imigrantes disponíveis no *site* do Museu da Imigração, reportagens sobre a exploração da força de trabalho de

imigrantes coreanos, bolivianos, paraguaios e peruanos em oficinas de costura da cidade de São Paulo e demais obstáculos pelos quais imigrantes passam ao sair de seus territórios. As atividades propostas no material do professor mobilizam textos, gráficos e imagens que exigem disponibilidade de recursos tecnológicos, como projetor de imagens e computador com acesso à internet para alunos e professores. As atividades propostas mobilizam diversas linguagens, como a interpretação de gráficos, vídeos, textos jornalísticos e acadêmicos. Tendo em vista a diversidade presente nas turmas de EJA e nos materiais sugeridos, o ideal é que as atividades propostas nesta seção fossem trabalhadas em um laboratório de informática para que os estudantes pudessem acessar os materiais sugeridos de acordo com o interesse e tempo necessário para análise das fontes. A título de sugestão, e com o objetivo de potencializar os conteúdos históricos-escolares trabalhados, o professor pode propor aos alunos uma pesquisa sobre os motivos de imigração de grupos previamente selecionados para o Brasil, suas expectativas e quais são ou eram os seus direitos como imigrantes, de acordo com a legislação brasileira durante determinado período histórico.

No segundo volume destinado ao módulo I, temos a Seção 2 intitulada “Revolução ou Revoluções?” que apresenta os **conteúdos históricos** da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 e da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 para serem trabalhados em sala de aula (p. 234-236). Estão presentes, na seção, propostas de leitura e interpretação dos documentos mencionados; a busca de continuidades e descontinuidades presentes nos documentos, e a sugestão de realização de uma pesquisa sobre os direitos violados e em que medida estas violações reorientam novas lógicas de direitos.

Os **conteúdos pedagógicos** que envolvem a atividade de pesquisa são instigantes, mas precisam ser planejados de acordo com as possibilidades de cada grupo, pois os alunos da EJA em geral são trabalhadores que chegam à escola após a jornada de trabalho e, ao término das aulas, retornam às suas casas para realizarem suas atividades domésticas de organização para o outro dia, como o preparo da alimentação e cuidados com a casa e com os filhos, o que dificulta ou até inviabiliza a pesquisa de ser realizada. Algumas questões práticas precisam ser consideradas: todos os alunos possuem acesso à internet ou a bibliotecas para realizar a pesquisa proposta? em qual horário eles podem realizar a tarefa? como uma pesquisa é realizada e apresentada? Caso a escola tenha um laboratório de informática e uma biblioteca ainda precisamos verificar se estes funcionam no turno da noite e se há funcionários disponíveis para atendimento aos alunos. Sugiro que na ausência de recursos para realização da pesquisa em casa, no laboratório de informática ou na biblioteca, caso a escola receba

jornais, estes possam ser utilizados para a pesquisa em sala de aula, ou ainda o professor pode sugerir que os alunos anotem violações noticiadas nos noticiários de TV.

Apesar da seção não fazer menção direta aos direitos do trabalho, esta apresenta documentos fundamentais da história dos direitos do homem indispensáveis à compreensão da luta por outros direitos.

A unidade 3 do segundo volume destinado ao módulo I, intitulada "As formas de controle e disciplina do trabalho no Brasil pós escravidão" (p. 240-255) apresenta **conteúdos históricos-escolares** relacionados ao trabalho, como a abolição da escravidão e a era Vargas. Um das atividades tem como objetivo refletir sobre o processo de "transição" (assim chamado pelo material) do trabalho escravo para o trabalho livre através da análise de uma edição comemorativa do *Jornal do Senado*, publicado em 13 de maio de 2009 (Ano XIV – Nº 2.801/172) alusiva aos 120 anos da Lei Áurea e outra atividade apresenta o título "Trabalhismo domado" (p. 254-255), que trabalha a regulação das relações trabalhistas e a repressão de movimentos sociais durante o governo Vargas.

Os **conteúdos pedagógicos** presentes no material sugerem o trabalho com os textos do jornal alusivo aos 120 anos da assinatura da Lei Áurea e orientam que a turma seja dividida em grupos e que cada grupo fique responsável por analisar e apresentar oralmente os textos selecionados. Para desenvolvimento do tema "trabalhismo domado", o material sugere que o professor tenha trabalhado anteriormente os conceitos de "populismo" e "trabalhismo". O professor é orientado a apresentar duas imagens para a turma: a primeira é o retrato da Carteira de Trabalho de Getúlio Vargas, que faz parte do acervo do Museu da República, e a segunda, uma fotografia de uma manifestação comemorativa do Dia do Trabalho realizada no estádio São Januário em 1940, que faz parte do Acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas. Em seguida, o professor deverá nortear a discussão guiando seus alunos para os aspectos carismáticos de Getúlio Vargas em contraponto ao cerceamento do movimento social dos trabalhadores.

A unidade 3 aborda a abolição da escravatura na atividade "As leis abolicionistas". Na seção 1 são apresentados trechos das leis Áurea, do Ventre Livre, Eusébio de Queiroz e a Saraiva Cotegipe. Após a leitura das leis, o professor deve fazer uma apresentação geral, de modo que os alunos compreendam a abolição como um processo "não como uma lei que surge de repente, fruto da boa vontade dos governantes" (p. 258). Em seguida, são apresentadas algumas imagens abordando casos de superexploração de trabalhadores em dois momentos – no século XXI e no início do século XX. A primeira imagem é um cartaz de uma

campanha de combate ao trabalho escravo pelo Ministério Público do Trabalho. O cartaz contém a fotografia de um homem negro, sem camisa, carregando um fardo pesado com o título “Funcionário do mês: 116 anos após a abolição ainda existe trabalho escravo”, o cartaz traz um apelo para que as pessoas, caso tenham conhecimento de algum caso de exploração de trabalhadores, façam a denúncia ao Ministério Público do Trabalho. A segunda imagem traz uma fotografia publicada a Revista *Fon fon* em 1907, na qual estão presentes um homem negro descalço com um chapéu nas mãos e um homem branco vestindo paletó, sapatos e chapéu. A legenda da foto é: “Príncipe Dom Luiz [de Orleans e Bragança (1878-1921)] com o banhista Sant’Anna que o ensinou a nadar na praia do Flamengo”. A terceira imagem, de 2012, retrata uma pessoa trabalhando no canavial (não conseguimos identificar o gênero); a legenda da foto é: “Setor sucroalcooleiro lidera incidência de trabalho escravo no Brasil” e a imagem está disponível no site de uma organização não governamental. De acordo com as orientações presentes no material, o professor poderá perguntar aos alunos se, após mais de um século da assinatura da Lei Áurea, os “resquícios” da escravidão ainda continuam presentes na sociedade brasileira e poderá levantar um debate sobre desigualdades sociais e sobre a existência de situações “análogas às vividas pela população negra antes da libertação” buscando identificar rupturas e continuidades dessas relações sociais.

Na unidade II, Seção 2, intitulada “Industrialização e as mudanças espaciais e sociais na cidade do Rio de Janeiro” (p. 263-265) temos um trecho do livro *Cidadania no Brasil - o longo caminho*, de José Murilo de Carvalho, no qual o autor aborda o conceito de cidadania operária. Os conteúdos **pedagógicos** sugeridos no livro do professor para o trabalho com os alunos consistem na leitura e no aprofundamento do texto e na discussão sobre a organização dos trabalhadores e o exercício da cidadania.

A seção 3, da unidade 3, possui o título “Queda e ascensão do velho”. Entre os **conteúdos históricos-escolares** presentes temos o processo migratório para o Brasil intensificado nos primeiros anos do século XX e marcado por relações de trabalho e sociais diversificadas. A **estratégia pedagógica** para trabalhar os temas é a análise de fotografias das primeiras décadas do século XX que fazem parte do acervo do Museu da Imigração para posterior discussão. A primeira fotografia é de 1900 e retrata a Fazenda Brejão, localizada em Ribeirão Preto, pertencente a Francisco Schmidt, imigrante alemão e maior produtor individual de café do mundo, de acordo com a legenda da fotografia; a segunda fotografia é da Estação da Luz no ano de 1907; a terceira fotografia retrata um desembarque de imigrantes na estação ferroviária da Hospedaria de Imigrantes, São Paulo, em 1908; a quarta fotografia é de uma oficina da Estrada de Ferro Mogiana em 1910; a quinta fotografia retrata o embarque

de italianos para o Brasil em 1910; a sexta fotografia retrata o casamento de um japonês com uma negra no norte do estado do Paraná na década de 1920 (a legenda não informa a nacionalidade da mulher); a sétima fotografia retrata o trabalho no interior de uma fábrica de louças; a oitava fotografia retrata homens e mulheres imigrantes na colheita do café em 1930, e a nona fotografia retrata uma família japonesa em uma plantação de algodão localizada no interior de São Paulo na década de 1930.

A sequência de fotografias permite que professores e alunos analisem alguns aspectos da sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX, como: a importância do café para a economia durante o período; a chegada de imigrantes ao Brasil e a sua presença em diversos setores de trabalho, seja como trabalhadores nas fábricas ou do campo, ou como proprietários de fazenda; industrialização representada pelas fábricas e ferrovias, e a miscigenação representada pela fotografia de casamento de um homem japonês com uma negra – a legenda desta fotografia ao informar a nacionalidade apenas do homem e ao fazer referência a mulher apenas como uma negra sem informar sua nacionalidade aponta para diferença de tratamento entre gêneros e uma questão racial mal resolvida.

Prosseguimos a análise dos conteúdos relacionados aos direitos do trabalho no material dedicado ao módulo III, que aborda conteúdos da história mundial e do Brasil a partir do século XX. O primeiro tópico relacionado ao trabalho identificado no material do professor do módulo III é a seção intitulada *Transformações políticas no Brasil dos anos 30.* De acordo com as orientações contempladas na seção, o professor deve discutir com os alunos as principais transformações políticas do período 1930-1934 e o conceito de Constituição para, em seguida, propor a leitura de trechos da Constituição de 1934: Título III – Da Declaração dos Direitos: capítulos I – Dos Direitos Políticos e capítulo II – Dos Direitos e das Garantias Individuais. Após a leitura, o professor poderá propor um debate sobre o conceito de cidadania presente na Constituição de 1934 e como este se apresenta na Constituição de 1988. Na mesma seção, é sugerido o trabalho com cinco cartazes produzidos pelo DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda: o primeiro cartaz é um desenho de Getúlio Vargas sorrindo com três crianças vestindo uniformes escolares, uma das quais carrega a bandeira do Brasil; a segunda imagem é uma fotografia da comemoração do Dia Internacional do Trabalhador, no estádio do clube Vasco da Gama, no ano de 1942; a terceira imagem é um desenho de busto de Getúlio Vargas centralizado e ocupando a maior parte do cartaz, sendo que, na parte inferior, temos representadas trabalhadores em ação com suas ferramentas. De acordo com a legenda, este cartaz é uma convocação para as comemorações do dia 1º de Maio. A quarta imagem também é um cartaz que traz a Getúlio Vargas ocupando a maior

parte do cartaz e, na parte inferior, temos representados os trabalhadores em miniatura. Este cartaz é de 1943 e é uma propaganda da CLT. A quinta e última imagem é a capa de uma cartilha intitulada “Getúlio Vargas: o amigo das crianças” do ano de 1940, na qual temos uma fotografia de Getúlio Vargas sorrindo no canto superior esquerdo e, no canto inferior oposto, temos a fotografia de uma criança sorrindo e olhando na direção da fotografia de Getúlio Vargas. De acordo com as instruções do material, o professor deve dividir a turma em grupos para analisarem as imagens. Ao final da atividade os alunos poderão confeccionar cartazes como se fossem agentes do DIP que teriam como missão promover o sentimento nacional do projeto do Estado Novo. Os cartazes depois seriam expostos para a turma.

A Seção 2, *Trabalho e Cidadania no Brasil* (1930-1945), tem como objetivo a análise da figura de Getúlio Vargas através dos sambas “O grande presidente”, da Estação Primeira de Mangueira do ano de 1956, dois anos após morte de Getúlio Vargas; “Anos Trinta, Vento Sul – Vargas”, da Acadêmicos do Salgueiro, no ano de 1985, no momento da redemocratização, e do samba “Trabalhadores do Brasil: a época de Getúlio Vargas”, da Portela, no ano de 2000. A proposta sugere que a turma seja dividida em três grupos e que cada grupo analise um dos sambas com o objetivo de perceber as semelhanças e diferenças na construção de Getúlio Vargas nos sambas e que, ao final, os grupos façam uma paródia abordando temas relacionados ao período histórico estudado. O principal ponto a ser trabalhado com os alunos está na identificação de Getúlio Vargas às melhores condições de trabalho, à valorização do trabalhador e à criação de leis trabalhistas. No tocante aos objetivos pedagógicos da seção, deseja-se que o aluno possa compreender como alguns direitos foram conquistados ao longo do tempo e as diferentes apropriações e associações que existem em relação à figura de Getúlio Vargas e o do trabalho.

Na mesma seção, há a sugestão de exibição de um documentário sobre a Era Vargas narrado pelo historiador Boris Fausto. O documentário foi produzido pela TV Escola por encomenda do Ministério da Educação e está disponível em domínio público. O vídeo aborda as modificações na sociedade brasileira a partir da industrialização, a situação da classe trabalhadora durante o período, a promoção da cidadania e os direitos trabalhistas. O documentário tem 27:04 de duração e permite acesso a uma síntese dos fatos históricos do período. Além disso, o documentário conta com imagens e documentos de época que podem contribuir para que os alunos compreendam os processos históricos que estão sendo estudados.

A seção 2, da unidade 8 do primeiro volume destinado ao módulo 3 é intitulada “A democracia no Brasil” e tem como uma de suas propostas a análise de uma imagem produzida

pelo DIP com o objetivo de construção da ideia de trabalhismo. Na imagem, Getúlio Vargas aparece na parte superior assinando um documento, ou seja, exercendo sua atividade governamental, cercado de trabalhadores e, na parte de baixo, temos trabalhadores nas ruas. O material identifica a origem da imagem informando o link do CPDOC, de onde a imagem foi retirada, mas não traz a informação de que a imagem produzida foi utilizada em cartões postais. Tal informação ajudaria o debate proposto, inclusive quanto ao alcance e à veiculação da imagem.

A Seção 2, "Trabalho e Cidadania no Brasil (1980-1990)", da unidade 3 do segundo volume destinado ao módulo III tem como proposta despertar o aluno para a consciência ambiental e perceber as formas de exploração de trabalho e do mau uso da floresta. A primeira atividade proposta pela seção é a exibição do documentário "Chico Mendes: cartas da floresta", produzido pela TV Câmara em 2008, 20 anos após a morte de Chico Mendes. O documentário tem a duração de 43:34 minutos e reúne imagens de arquivo e depoimentos e contextualiza de forma cronológica a luta pela floresta e pelas condições de trabalho dos seringueiros. Após a exibição do documentário, o material sugere que o professor traga para sala de aula as perguntas: "Quem foi Chico Mendes? Qual sua importância na defesa da Amazônia? Quais as formas que ele tinha para defender esse patrimônio ambiental? Qual era a situação de trabalho nos seringais? Qual a importância da Educação na vida de Chico Mendes? Quais materiais foram utilizados para a construção do documentário?".

A Seção 3, "Trabalho e cidadania nos anos 60: Limites e avanços" do volume 2 destinado ao módulo 3, sugere o trabalho com a música "Música de Trabalho" escrita por Renato Russo e que o professor problematize a diferença entre trabalho e emprego, trabalho e cidadania e trabalho e distinção social. De acordo com as instruções do material, o professor pode evidenciar os seguintes aspectos: as modificações na sociedade brasileira a partir da industrialização, a situação da classe trabalhadora brasileira durante o período, a questão do ensino e a promoção da cidadania e os direitos trabalhistas. Após esta etapa, há a proposta de análise do Art. 1º da Constituição de 1988, com o objetivo de sugerir aos alunos que, a partir da análise da música e do artigo constitucional, respondam as perguntas: "O que eles compreendem por trabalho? Será que é necessário e importante trabalhar? Por quê? O trabalho proporciona bem-estar físico, social e psicológico para uma pessoa? Os alunos concordam com a letra da música, quando o cantor diz que "Sem trabalho eu não sou nada?".

A análise do material a partir do recorte selecionado apontou algumas caraterísticas que permeiam o conteúdo e as propostas no tocante **aos conteúdos pedagógicos** e **histórico escolares**. Com relação aos **conteúdos pedagógicos** identificamos: a valorização da utilização

de recursos tecnológicos, atividades que convidam o aluno à reflexão a partir de perguntas provocadoras, a preocupação com o detalhamento das “sugestões” de trabalho do professor, o descompasso entre o material do professor e do aluno disponíveis no *site* do CECIERJ, pois os mesmos não dialogam por serem de edições diferentes e a ausência de menção às legislações específicas relacionadas à EJA, como a Resolução CNE/CEB 1/2000 que estabelece as diretrizes curriculares para a EJA e o Parecer CNE/CEB 11/2000 que discorre sobre o assunto.

Os **conteúdos histórico escolares** relacionados aos direitos do trabalho são apresentados de forma crítica, mas, em alguns momentos, os textos longos, que podem ser cansativos para os alunos que em geral estudam no período noturno, e a ausência de algumas referências não aproveitam o potencial do material, que pode ser utilizado pelos alunos e seus familiares como fonte de estudo e pesquisa em casa. O material utiliza muitas reportagens, músicas, imagens e recorre à utilização de vídeos que podem enriquecer a experiência educativa quando os alunos têm acesso às tecnologias necessárias para o acesso, mas quando o não é possível, tais recursos ficam limitados à sugestão.

O material didático destinado às classes populares muitas vezes será o único livro disponível em uma residência e a ele podem recorrer familiares e vizinhos para pesquisas escolares ou até mesmo em busca de informação. Ainda que estes não sejam o público alvo do material, é importante pensar que o aluno para o qual o material foi concebido pode pensar em recorrer a ele no futuro, caso precise estudar a disciplina para exames. Por isso, o material precisa trazer os conceitos mínimos necessários à compreensão de processos históricos, como os conceitos de trabalhismo e populismo, pois, ainda que o professor explique e complemente a aula com esses conteúdos, estes se limitarão à exposição oral do professor, ao caderno ou a folhas suplementares, que podem se perder e podem ter uma vida útil inferior à de um material produzido por uma editora.

Após a análise realizada, concluímos que o material, em geral, possui propostas dialógicas, isto é, considera o aluno como sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o professor é instruído, com sugestões detalhadas, desde a respeito da organização do espaço escolar e do tempo até de que forma os conteúdos serão administrados, o que sugere uma preocupação quanto à capacidade do mesmo em dar conta do que precisa ser feito. A produção de materiais didáticos envolve seus autores no dilema entre o prescritivismo e a autonomia do professor, que irá definir qual será a melhor forma de utilização do material. Os autores também precisam atender às expectativas dos professores

que irão utilizar o material (que podem ter opiniões distintas) e dos sujeitos que encomendaram o material e entregar o produto final de acordo com o encomendado.

Observamos também que o material apresenta temas atuais e progressistas, como, por exemplo, a luta contra violência contra a mulher, e que há um volume de “sugestões” de atividades incompatíveis com a carga horária destinada aos módulos. Cabe lembrar também da diversidade característica das turmas de EJA, que possuem não apenas a diversidade etária mas também de inclusão digital, pois em geral, os alunos mais jovens que chegam à modalidade após sucessivas reprovações no chamado “ensino regular” cresceram em um mundo digital e têm mais facilidade com os códigos relacionados às mídias digitais; já os alunos mais velhos podem apresentar dificuldades na compreensão de expressões e atividades relacionadas ao mundo digital, por não fazerem parte do seu cotidiano, e, neste caso, o professor precisará de um tempo maior para desenvolver algumas das atividades propostas.

3 **PROPOSTA DE ATIVIDADES SOBRE A HISTÓRIA DOS DIREITOS DO TRABALHO**

Este capítulo tem como objetivo o desenvolvimento de algumas propostas didáticas sobre os direitos do trabalho com fontes que poderão ser utilizadas nas aulas de história do ensino médio para estudantes jovens e adultos ou para outros públicos com as devidas adaptações, caso o docente ache pertinente. A opção pelo trabalho com fontes possibilitará que os alunos da EJA tenham contato com narrativas e vestígios do passado possibilitando análise, crítica documental e aprendizado tanto do conteúdo a ser estudado quanto das formas de construção do conhecimento histórico.

A análise de documentos pode enriquecer as aulas de história estimulando a problematização de conteúdos, narrativas e representações, além de proporcionar possibilidades de trabalho interdisciplinar e estímulo à leitura e à escrita. Paulo Freire afirmou que "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 22-23). Esta afirmação reconhece o aluno como sujeito autônomo e ativo no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos podem agregar à sala de aula conhecimentos adquiridos através de suas experiências sociais e profissionais e essas intervenções podem enriquecer as aulas propiciando momentos de troca significativa entre os alunos e os docentes.

3.1 **O trabalho com fontes**

A opção pelo trabalho com fontes encontra-se amparada pelo disposto nas orientações curriculares para o Ensino Médio:

> Faz parte da construção do conhecimento histórico, no âmbito dos procedimentos que lhe são próprios, a ampliação do conceito de fontes históricas que podem ser trabalhadas pelos alunos: documentos oficiais; textos de época e atuais; mapas; gravuras; imagens de histórias em quadrinhos; poemas; letras de música; literatura; manifestos; relatos de viajantes; panfletos; caricaturas; pinturas; fotos; reportagens e matérias veiculadas por rádio e televisão; depoimentos provenientes da pesquisa levada a efeito pela chamada História oral, etc. O importante é que se alerte para a necessidade de as fontes receberem um tratamento adequado, de acordo com sua natureza. (BRASIL, 2006, v. 3, p. 72-73)

De acordo com Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009), a utilização de documentos como fundamento do método de ensino permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. No tocante ao ensino-aprendizagem, o trabalho com documentos propõe que a relação entre aluno e professor seja interativa e pode ajudar alunos e professores a pensarem historicamente. No entanto, um dos desafios que se impõem à tarefa do trabalho com documentos é o risco de que os mesmos sejam utilizados como meras ilustrações da narrativa histórica que se quer legitimar. Portanto:

> Os documentos não serão tratados como um fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado. (SCHMIDT E CAINELLI, 2009, p.115)

O uso de fontes em sala de aula também foi tratado em um artigo de Verena Alberti (2012), no qual a autora sugere algumas diretrizes e possibilidades para a elaboração de materiais didáticos sobre a história das relações étnico raciais no Brasil. De acordo com a autora,

> Talvez o maior trabalho, para o professor, seja a pesquisa e a seleção de fontes adequadas, que sirvam ao seu propósito de forma honesta em relação ao passado, isto é, como sublinhei no início, priorizando o rigor histórico. Não há dúvida de que a atividade docente é uma atividade de pesquisa por excelência, pois necessita de objetivos a serem definidos ("O que exatamente eu gostaria que meus alunos aprendessem?"), etapas e métodos a serem trilhados ("Como fazer com que eles aprendam?") e resultados a serem alcançados ("Como saberei que eles sabem?"). (ALBERTI, 2012, p. 84)

As perguntas realizadas pela autora no trecho citado servirão de norte para a seleção das fontes a serem trabalhadas na sequência didática e para a elaboração do material sobre a história dos direitos trabalhistas. Refletindo sobre as perguntas listadas, em resposta à primeira pergunta, identificamos que o mundo do trabalho aparece como elemento fundamental tanto no universo do aluno da EJA quanto dos professores do segmento, pois é um elemento necessariamente comum entre os sujeitos das salas de aula da EJA. Independentemente da região ou situação da escola, seja pública ou particular, professores são trabalhadores e os alunos também são trabalhadores ou estão em busca de ocupação, ou, ainda que não estejam, existe uma expectativa social (de suas famílias e da comunidade) de que estes sujeitos sejam inseridos no mercado de trabalho. Considerando a amplitude do campo do mundo do trabalho e respeitando os limites desta pesquisa, optamos pelo estudo da história dos direitos do trabalho no Brasil.

No tocante à segunda pergunta do trecho citado, optamos pela utilização de fontes estimulantes com o objetivo de permitir aos alunos a interpretação de documentos diversificados mediados pelas questões que serão propostas ao logo da sequência didática. Busca-se a desnaturalização de versões generalizantes da história, que, por vezes, passam a ilusão de que existe uma "verdadeira história".

O trabalho com fontes é um recurso que vem sendo adotado por professores da educação básica; no entanto, tal opção não se constitui em tarefa fácil pois requer tempo de levantamento documental, de análise e seleção de fontes que possam ser instigantes e relevantes para o ensino de história e o planejamento das atividades. Acrescento ainda que o trabalho com fontes diversificadas implica a adoção de uma estratégia pedagógica que exige muito mais do aluno e do professor do que a recorrente "transmissão" de conteúdo. Em resposta à terceira pergunta, a aferição do aprendizado dos alunos será realizada através da correção dos trabalhos dos alunos e da avaliação da participação ativa dos mesmos durante as atividades propostas.

Como já foi dito, ao identificarmos a necessidade de percorrer com os alunos da EJA o caminho da história dos direitos do trabalho no Brasil, optamos por trabalhar com algumas fontes e entrevistas de histórias de vida realizadas por Angela de Castro Gomes para sua tese de doutorado, *A invenção do trabalhismo* (1988), e com outras fontes localizadas no curso dessa dissertação de mestrado, como: algumas leis trabalhistas, fotografias de arquivos, jornais, peças publicitárias e vídeos. A utilização das fontes reunidas pela pesquisadora justifica-se pela relevância de seu trabalho na historiografia para o estudo da história dos direitos do trabalho. Uma breve busca do termo "trabalhismo" no *site* Google Acadêmico atesta a recorrência da menção ao estudo de Angela de Castro Gomes nas publicações acadêmicas: *A invenção do trabalhismo* aparece como primeiro resultado, com 1.374 citações até a data da consulta (16/12/2018). [14] O reconhecimento do trabalho e da autora pela comunidade acadêmica também pode ser verificado pelas citações em trabalhos disponíveis no banco de teses da CAPES e pela participação da autora em bancas e eventos relacionados à história contemporânea do Brasil. Outro fator que nos levou a adotar a pesquisa realizada pela autora foi a riqueza das fontes mencionadas, em diversidade e potencialidade. Apresentar o livro resultado da tese de doutorado aos alunos, explicando o trabalho de investigação, o levantamento e a análise das fontes que subsidiaram a tese, é um exemplo de como se constrói o conhecimento histórico.

---

[14] Disponível em https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=trabalhismo&btnG=, acesso em 16/12/2018.

Na realização das entrevistas, a autora utilizou a metodologia da história oral, metodologia que exige do pesquisador a elaboração de uma pesquisa prévia sobre o entrevistado e sobre o seu contexto de atuação. Essa pesquisa prévia envolve também a mobilização de outros tipos de fontes relacionadas ao entrevistado e ao tema pesquisado e ajudarão o pesquisador a elaborar suas questões e o roteiro das entrevistas. Além das entrevistas, os outros tipos de fontes que fizeram parte da pesquisa de Angela de Castro Gomes foram utilizados na construção da sequência didática, como fotografias e documentos de arquivos como os do CPDOC. Essas fontes podem despertar curiosidade nos alunos, do mesmo modo como despertaram e despertam a curiosidade dos historiadores. "Afinal – como observa Angela de Castro Gomes –,

> o "passado" para o pesquisador é uma questão a ser compreendida, para os depoentes é a vida vivida e, no caso, sofrida sem glórias ou reconhecimento. Ler jornais operários e relatórios de associações de classe é essencial para tecer o fio, o ritmo e o sentido dos acontecimentos e dos problemas, mas ouvir histórias de vida é poder compartilhar o gosto que tudo isto deixou na memória de pessoas que realmente viveram esta experiência. (GOMES, 1988, p. 8)

As entrevistas serão utilizadas no desenvolvimento de atividades para o ensino e a aprendizagem de temas da história do Brasil do século XX e de temas sensíveis, como a questão racial e o trabalho feminino, por exemplo. Os entrevistados são trabalhadores do início do século XX e esse fato pode despertar identificação e interesse dos alunos pelas suas trajetórias de vida. A pesquisadora optou por trabalhar com entrevistas de histórias de vida, a hipótese levantada pela autora sobre as histórias que iria ouvir era a de que estas não seriam únicas, abrindo caminho para se pensar em um universo social maior, permitindo acesso ao mundo do qual os entrevistados faziam parte através da maneira como eles o representavam. (GOMES, 1988, p. 9)

A escolha dos entrevistados foi realizada através de um levantamento para localizar trabalhadores que exerceram militância nos primeiros anos do século XX que tivessem condições de saúde e estivessem dispostos a compartilhar suas experiências. A pesquisadora buscava encontrar militantes que pudessem traduzir a diversidade que marcou a experiência de luta dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros e, por esta razão, a autora procurou anarquistas, comunistas, trotskistas, brancos, negros, imigrantes, trabalhadores braçais (operários ou do setor de serviços) ou trabalhadores com maior grau de qualificação profissional. (GOMES, 1988, p.9)

Das quatro entrevistas reunidas no livro *Velhos militantes*, três foram realizadas entre 1983 e 1984, ainda sob o governo do general João Figueiredo. Neste trabalho iremos utilizar

as entrevistas de João Lopes e Elvira Boni, ambos trabalhadores militantes; o primeiro, um homem negro descendente de escravos, e a segunda, uma mulher descendente de imigrantes italianos.

João Lopes era neto de escrava (sua mãe nasceu na vigência da Lei do Ventre Livre), nascido em 1896, em São João da Barra, no estado do Rio de Janeiro. Foi padeiro, metalúrgico, músico, carnavalesco e jogador de futebol. Foi entrevistado junto com a sua esposa no *hall* do edifício no qual residia, no bairro de Realengo, Rio de Janeiro, entre maio e julho de 1983. As entrevistas tiveram a duração total de 12 horas e o entrevistado, apesar de apresentar graves problemas de saúde, fez questão de conceder o depoimento. Sua entrevista contempla diversos episódios nos quais o entrevistado sofreu os efeitos do racismo. Ele queria entrar para um clube em São João da Barra, mas não aceitavam negros; precisou que uma conhecida influente na cidade interviesse para que ele conseguisse o acesso. Outro exemplo de racismo foi o impedimento de o Sr. João, apaixonado por música, entrar para banda de música da cidade, que não aceitava negros. Diante da negativa, Sr. João aprendeu a tocar violão sozinho. Outro exemplo citado foi um episódio no qual o Sr. João foi convidado para um jogo de futebol "numa festa de doutores"; no entanto, após o jogo ele foi pago pela participação na partida de futebol e informado de que não poderia ficar para a festa porque era negro. Seu João conheceu o anarquismo e militou no Partido Comunista Brasileiro através do qual pode conhecer outros países e viajar pelo Brasil. Foi preso em 1930, 1937 e 1942.

Elvira Boni era filha de imigrantes italianos nascida em São Paulo em 1899, cresceu em uma família simpatizante do anarquismo e atuou na militância sindical na década de 10 do século XX. Atuou como atriz em um grupo de teatro anarquista e foi uma das fundadoras do Sindicato das Costureiras do Rio de Janeiro. Foi entrevistada entre agosto e novembro de 1983 em sua casa, no bairro das Laranjeiras, no Rio de Janeiro, aos 84 anos. Apesar da idade, a entrevistada tem uma fala fluente e uma boa memória. Destaco aqui a preocupação da entrevistada em cantar as músicas cantadas nas manifestações das quais participou durante a juventude, como estratégia de preservá-las do esquecimento: *"para que fique gravado, para que no futuro, se não for possível encontrar essas letras escritas, ao menos se saiba que houve alguém que batalhou muito por isso"*(GOMES, 1988, p. 79). Entre as músicas que a entrevistada busca preservar estão o *Hino dos trabalhadores* de autoria do italiano Filippo Turati, que ela se recorda de ter ouvido desde que tinha quatro ou cinco anos de idade, pois o hino costumava ser cantado no dia 1º de maio quando a residia em Espírito Santo do Pinhal. Mais tarde, dona Elvira reconheceu que o mesmo hino era cantado nos sindicatos no Rio de Janeiro, mas, segundo ela, a última vez em que o ouviu foi no comício de 1º de maio de 1919.

Também se recorda da *Marselhesa do fogo*, de autoria de Neno Vasco, e de o *Sol dos livres* e *Os filhos do povo*, ambas de autoria de Santos Barbosa, que foi um pintor da construção civil do Rio de Janeiro, e *A Internacional*. Nesse sentido, a entrevistada compartilha com a entrevistadora o objetivo de preservação do relato para gerações futuras e outros interessados.

Eleger essas entrevistas como fontes detentoras de um potencial pedagógico visa instigar os alunos adultos a conhecerem os relatos das trajetórias de trabalhadores comuns através dos quais podemos ter acesso a narrativas de acontecimentos históricos diferentes daquelas privilegiadas por alguns livros didáticos, filmes, novelas e outros veículos de comunicação.

3.2 **Sequência didática sobre a história os direitos do trabalho nos séculos XX e XXI**

O estudo da história dos direitos do trabalho no Brasil na disciplina história permite que professores e alunos sobretudo da EJA, trabalhem temas que impactam a vida dos trabalhadores em geral e de seus familiares. Estudar a história dos direitos do trabalho de um país que carrega uma desigualdade social marcante como é o caso do Brasil não é fácil, especialmente nos últimos anos, em que temos assistido a um processo crescente no qual os direitos são colocados em questão, pois, de acordo com algumas opiniões, estariam limitando o avanço da economia. Além disso, a apatia e a falta de credibilidade nas instituições têm feito com que assuntos como esse despertem reações negativas dos estudantes de EJA, que, muitas vezes, como já foi dito, parecem buscar na escola apenas a certificação, deixando o aprendizado e a curiosidade em segundo plano.

O objetivo das propostas didáticas expostas nesse capítulo é aproveitar o potencial das fontes citadas e de outras relacionadas à história dos direitos do trabalho para trabalhar a temática com os alunos nas aulas de história. Nessa direção, antes de iniciar o trabalho, seria interessante que os alunos já tivessem estudado os conceitos “fonte”, “história” e “memória”, para que, no momento do trabalho com as fontes desta sequência didática, os alunos possam compreender a relação entre as fontes, a memória e a produção do conhecimento histórico e sejam capazes de analisar diferentes tipos de documentos e narrativas.

A sequência didática terá como objetivo apresentar aos alunos alguns exemplos práticos de atividades com fontes relacionadas a condições e direitos do trabalho durante os

séculos XX e XXI. Serão privilegiadas as grandes alterações nas relações de trabalho que ocorreram ao logo do período a ser estudado e os seus impactos na sociedade.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Esta sequência didática tem como objetivo o estudo de alguns temas relacionados à história dos direitos do trabalho no Brasil entre os séculos XX e XXI através de atividades de interpretação de fontes históricas em grupo e com a mediação do professor.

Bloco 1 – História dos direitos do trabalho no século XX

Este bloco tem como objetivo o estudo das relações de trabalho na primeira metade do século XX. Reconhecendo a amplitude do tema, foram selecionados alguns temas, personagens fontes para estimular o estudo e a reflexão acerca das condições de trabalho, sobrevivência e das lutas dos trabalhadores das classes populares da cidade do Rio de Janeiro durante o período selecionado. As formas de trabalho sugeridas para este bloco se desdobrarão em atividades em grupo e atividades mediadas pelo professor e, ao final da sequência, os alunos serão avaliados pela participação nas atividades sugeridas.

Parte I

Atividade 1 – Mapeamento de conhecimentos prévios

Esta atividade tem como objetivo identificar as representações sociais dos alunos sobre o tema a ser estudado e é inspirada na experiência realizada por uma equipe de pesquisadores franceses relatada por Bittencourt (2018, p. 203-211). É importante que o professor não iniba os alunos corrigindo-os já que esta atividade tem como objetivo o mapeamento das ideias dos alunos sobre o que o trabalho representa para eles. Os alunos reunidos em grupo responderão as perguntas abaixo e entregarão as respostas ao professor.

a) **Escreva de seis a dez palavras - ou expressões – que lembrem a palavra "trabalho".**
b) **Selecione, entre as palavras anotadas, as três que caracterizam melhor o que significa "trabalho" para o grupo e explique o motivo da escolha de cada palavra.**
c) **Escreva uma frase utilizando cada uma das três palavras selecionadas acima.**

Observação: Ao término do bloco 2 da sequência didática, o professor irá pedir aos grupos que refaçam esta atividade (no verso da mesma folha), para fins de aferição do impacto das atividades desenvolvidas nos alunos. Espera-se que haja uma ampliação do

universo vocabular e dos conhecimentos relacionados à história dos direitos do trabalho ao final da sequência didática.

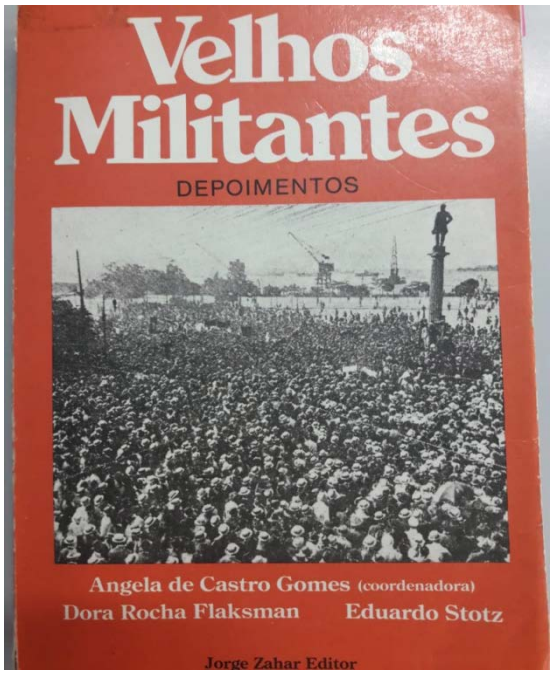
Atividade 2 – Análise de fontes

A segunda atividade desta sequência didática é um exercício introdutório no qual o professor irá interpretar duas fontes históricas junto com os alunos para que, posteriormente, eles mesmos possam realizar este tipo de atividade de forma autônoma.

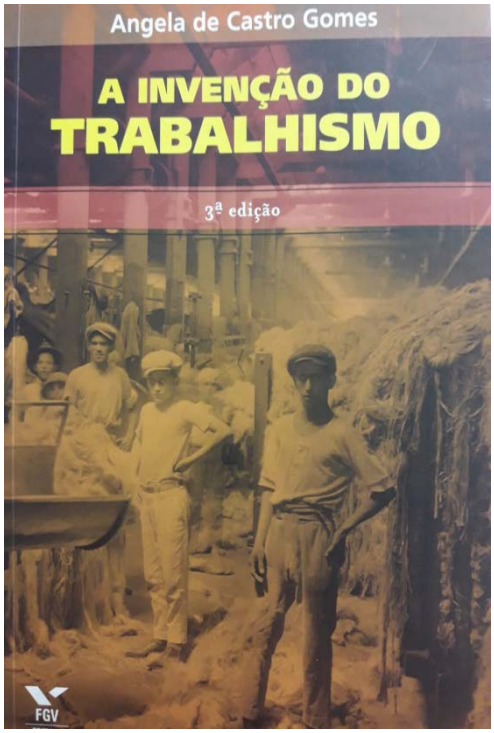
Procedimentos:

1) O professor irá apresentar aos alunos os livros *A invenção do trabalhismo* e *Velhos militantes*, mostrando onde estão localizadas as informações relacionadas à apresentação da autora e das obras, como data de publicação, autor e assunto.
2) Em seguida, o professor irá apresentar as fichas de análise das fontes, explicando que se trata de um instrumento que irá ajudá-los a extrair informações a serem trabalhadas esclarecendo que deverá ser preenchida uma ficha para cada fonte.
3) Após o preenchimento da ficha de análise com a turma, o professor irá explicar aos alunos os assuntos que os dois livros abordam. É importante explicar aos alunos a relação entre os dois livros e que as entrevistas não serviram somente de suporte para a tese de doutorado da autora, mas também permitiram que outros interessados tenham contato com o relato de militantes operários que atuaram no início do século passado.

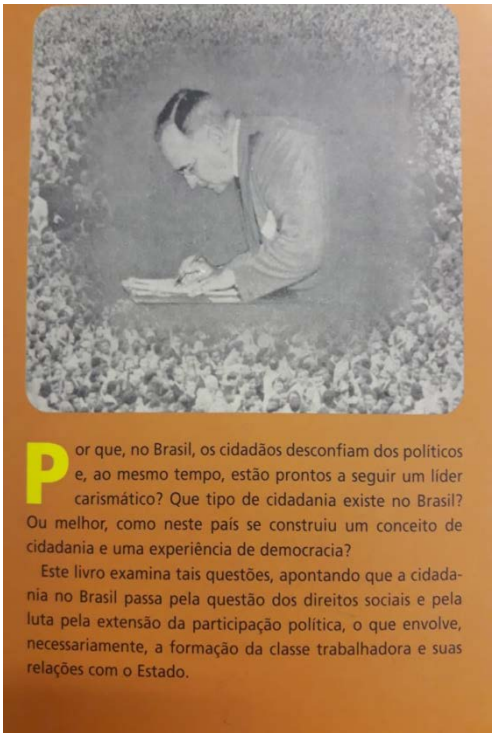
1) **Livros:**



Capa do livro Velhos Militantes



Capa do livro A invenção do trabalhismo



Por que, no Brasil, os cidadãos desconfiam dos políticos e, ao mesmo tempo, estão prontos a seguir um líder carismático? Que tipo de cidadania existe no Brasil? Ou melhor, como neste país se construiu um conceito de cidadania e uma experiência de democracia?

Este livro examina tais questões, apontando que a cidadania no Brasil passa pela questão dos direitos sociais e pela luta pela extensão da participação política, o que envolve, necessariamente, a formação da classe trabalhadora e suas relações com o Estado.

Contracapa do livro A invenção do trabalhismo

FICHA DE ANÁLISE

Tipo de documento: Livro físico

Título: Velhos militantes

O professor pode interpretar o título do livro com os alunos; as informações da orelha do livro podem ajudar na compreensão do título.

Autor/Data: Angela de Castro Gomes (coordenadora), Dora Rocha Flaksman e Eduardo Stotz/1988.

Disponível em (versão impressa, digital ou outra): Versão impressa

O professor pode dizer aos alunos que os áudios das entrevistas estão disponíveis no arquivo do CPDOC.

Este documento se destina a alguma finalidade específica? Em caso afirmativo, qual seria? O livro reúne as entrevistas editadas realizadas pela autora para sua tese de doutorado em Ciência Política e destina-se a estudantes e profissionais de Ciências Humanas e demais interessados.

O que uma breve análise da capa deste livro me informa?

Na capa do livro temos uma fotografia em preto e branco que traz uma multidão de pessoas reunidas em uma praça. No interior do livro (p. 36) temos a informação de que se trata de uma fotografia de uma grande manifestação operária ocorrida no dia 1º de maio de 1919, no centro da cidade do Rio de Janeiro. A fotografia foi publicada na *Revista da Semana*, na edição do dia 10 de maio do mesmo ano. A revista foi fundada por Álvaro de Tefé, conhecido como o Barão de Tefé, no Rio de Janeiro, em 1900, na virada do século XIX para o século XX, no contexto da modernização da cidade do Rio de Janeiro, então capital federal. Em seu primeiro número, lançado em 20 de maio de 1900 (no final do século XIX), a revista anunciou ter como principal objetivo oferecer ao público notas interessantes e ilustrações, trazendo também reportagens fotográficas sobre as festas do IV Centenário do Descobrimento do Brasil. A revista foi extinta em 1959.

FICHA DE ANÁLISE

Tipo de documento: Livro físico

Título: A invenção do trabalhismo

O professor pode interpretar o título do livro com os alunos; as informações da orelha do livro podem ajudar na compreensão do título do livro. Neste momento inicial é importante explicar aos alunos o que seria a "invenção do trabalhismo" mencionada no título.

Para isso, é preciso explicar que, através de iniciativas do Departamento de Imprensa e Propaganda, órgão governamental que tinha como objetivo a divulgação das ideias do governo, construía-se a imagem de Getúlio Vargas como benfeitor dos pobres e doador da legislação trabalhista.

Na construção da imagem positiva do presidente Getúlio Vargas, eram utilizadas estratégias como, por exemplo, a realização de cerimônias; as grandes festas do dia 1º de maio, que eram amplamente registradas e divulgadas na imprensa; a produção de cartões postais com a imagem de Getúlio Vargas com crianças ou com trabalhadores, e a divulgação das ações governamentais durante o programa "A Hora do Brasil", que era veiculado no rádio, importante meio de comunicação de massa da época.

Autor/Data: Angela de Castro Gomes

Disponível em (versão impressa, digital ou outra): Versão impressa

Este documento se destina a alguma finalidade específica? Em caso afirmativo qual seria? O livro é a tese de doutorado em Ciência Política da autora e destina-se a estudantes e profissionais de Ciências Humanas e demais interessados.

O que uma breve análise da capa e da orelha deste livro me informam?

A capa do livro traz uma fotografia antiga na qual estão presentes crianças e jovens trabalhando em uma fábrica, alguns estão descalços. No verso da segunda página do livro temos a informação de que a fotografia tem como título: "Aspecto do trabalho de menores na fábrica de Santana e Propaganda, 1940", e que a mesma faz parte do Arquivo Lindolfo Collor depositado no CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da FGV – Fundação Getúlio Vargas.

Observação: Neste momento, o professor precisa explicar que a FGV mantém um acervo de documentos sobre a história contemporânea do Brasil e que o acesso a esses documentos está franqueado a pesquisadores e demais interessados. Alguns documentos estão digitalizados e podem ser consultados pelo site da instituição e os demais encontram-se no arquivo físico.

A orelha do livro foi escrita por Boris Fausto, professor da Universidade de São Paulo e traz uma breve apresentação do livro.

Será que havia alguma lei que proibia o trabalho infantil naquela época (1940)?

O professor pode levantar algumas hipóteses com os alunos e acessar o Decreto nº 423 de 1935 que trata do assunto e encontra-se disponível no site do Senado: http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?id=387562&tipoDocumento=DEC-n&tipoTexto=PUB. O professor irá analisar o arquivo digital do decreto com os alunos em busca da resposta à pergunta e, em seguida, irá pedir aos alunos que anotem as informações obtidas:

De acordo com a consulta realizada ao site do Senado Federal, verificamos que, no ano de 1935, o presidente Getúlio Vargas confirmou através de um decreto que o Brasil adotaria as regras relacionadas ao trabalho de crianças e mulheres estabelecidas na Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho, fundada em 1919, como parte do Tratado de Versalhes que foi firmado após a Primeira Guerra. O documento estabelece que a idade mínima para trabalho de crianças na indústria será 14 anos, com algumas exceções: a) o trabalho em empresa na qual só trabalhem membros da família, b) era admitido o trabalho de crianças com mais de 12 anos desde que tivessem concluído a educação primária e c) também era permitido o trabalho de crianças em escolas profissionalizantes desde de que o trabalho fosse fiscalizado e autorizado por uma autoridade pública.

Imagem da contracapa do livro:

Na contracapa do livro temos uma fotografia com Getulio Vargas centralizado assinando um documento e, em volta, temos outra fotografia de fundo na qual aparecem muitos homens e mulheres. De acordo com informações da segunda página do livro, a fotografia é um cartão postal do Departamento de Imprensa e Propaganda e também é do ano de 1940. O postal faz parte do Arquivo Getúlio Vargas, depositado no CPDOC.

O professor pode perguntar aos alunos se eles já tinham visto alguma fotografia de Getulio Vargas em livros didáticos e, em caso afirmativo, o que essas imagens possuem em comum? Ele costuma aparecer em primeiro plano, centralizado, ou em destaque de alguma forma?

Atividade 3

O professor irá apresentar aos alunos o trecho de uma entrevista do livro *Velhos militantes* e irá realizar a análise da mesma em conjunto com a turma.

Trecho da entrevista do Senhor João Lopes

Entrevistado: Senhor João Lopes

Entrevistadora: Angela de Castro Gomes

Esta entrevista foi realizada entre maio e julho de 1983, na residência do entrevistado, no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro.

- *Seu João, quando e onde o senhor nasceu?*

- Eu nasci numa vida agitada. Minha avó veio de Angola, escrava. Minha mãe nasceu do ventre livre. Então, desde garoto, eu fui um pouco rebelde.

- *E a data e local do seu nascimento?*

- Nasci em 4 de maio de 1896, na cidade de São João da Barra, no estado do Rio. Minha mãe era América Maria da Conceição, doméstica, e meu pai, Abrão de Sousa, marítimo. Fui o filho mais velho da minha mãe e tive sete irmãos.

- *O senhor sabe como sua família foi parar em São João da Barra?*

- Quando a minha avó chegou escrava, foi vendida para um fazendeiro do Espírito Santo que tinha terra perto de Itabapoana. Lá nessa fazenda ela viveu até quando veio a libertação de 13 de maio. Aí se juntou com outra mulher chamada Rosara, que também tinha vindo de Angola, e enquanto ela mesma foi ser babá de uma dona, essa Rosara criou minha mãe. Como você sabe, o fim da escravidão teve um ponto bom e um ponto ruim. Porque o dinheiro que elas ganhavam – três patacas, como se dizia naquela época – não dava para viver. Como escrava, minha avó tinha direito a um médico, a um tratamento, porque ela era um capital, desde que estava em serviço, produzindo. O que aconteceu com a libertação? Soltaram as escravas, e com um salário de três patacas elas não podiam viver.

Essa Rosara então veio para São João da Barra com a minha mãe, para fazer companhia a um português que tinha dinheiro. Minha avó ficou com essa dona que ela criou e só veio depois, quando eu já tinha nascido. De vez em quando ela chorava, porque nunca mais soube notícias dos parentes, nem os filhos ela sabia onde estavam. (...)

Mas tudo aquilo que a minha avó contava – ela tinha muito carinho comigo – ficou no meu sangue. Eu ficava revoltado, indignado com aquelas histórias. Cheguei até a ser um moleque meio marginal. Agora, honesto: nunca roubei ninguém. Só vivia na rua brigando, rasgando os outros.

- *E o seu pai, onde ele trabalhava?*

- No começo ele trabalhava na companhia de navegação do Coronel Chico Pinto. Porque os navios saíam do Rio de Janeiro, iam até São João da Barra, descarregavam, e de lá as

embarcações de água doce subiam o rio Paraíba para levar as mercadorias para as cidades, até São Fidélis. Mas só fui conhecer mesmo meu pai mais tarde, em Campos. Minha mãe se aborreceu porque ele bebia um bocado, e se separaram quando eu ainda era pequeno. Tive então um padrasto, um bom padrasto, que depois morreu afogado. (p. 74/75)

FICHA DE ANÁLISE

Tipo de documento: Trecho de entrevista
Entrevistado: João Lopes de Souza
Entrevistadora: Angela de Castro Gomes
Data da entrevista: Entre agosto e novembro de 1983.
Disponível em: Livro e áudio disponíveis no CPDOC.
De acordo com o informado pelo entrevistado no trecho acima, responda:

a) Em que século ele nasceu? Haveria algum outro tipo de documento que poderia ser utilizado para confirmar a informação? Qual?

O senhor João nasceu em 4 de maio de 1896 (século XIX). A certidão de nascimento ou o documento oficial de identidade pode confirmar a data de nascimento do entrevistado. No entanto, é importante informar aos alunos que a obrigatoriedade de registro civil foi implantada apenas em 1888, dois anos após o nascimento do entrevistado e que, até meados do século XX, as pessoas não registravam as crianças imediatamente após o nascimento. Às vezes a criança era "registrada" alguns anos depois. Por isso, nem sempre os documentos oficiais registram a data exata de nascimento das pessoas.

b) Qual foi o motivo da vinda de sua família para o Brasil?

De acordo com o relato do entrevistado, sua avó materna veio escravizada de Angola e, chegando ao Brasil, foi vendida para um fazendeiro do Espírito Santo. Sua mãe nasceu já na vigência da Lei do Ventre livre promulgada em 1871 e a sua avó foi libertada em 13 de maio de 1888 com a abolição da escravatura.

c) De acordo com o relato do entrevistado quais foram as mudanças que a abolição da escravatura trouxe para a sua avó?

De acordo com o relato do entrevistado, antes da abolição sua avó tinha direito a tratamento médico, porque, sendo escrava, ela era um capital, desde que estivesse em serviço, produzindo. Mas, com a liberdade, ela recebia um salário que não era suficiente para sobreviver. Este relato é um exemplo de que a abolição, apesar de garantir a liberdade dos sujeitos, não foi acompanhada de medidas que garantissem aos trabalhadores libertados condições de trabalho que proporcionassem melhores condições de vida e inserção social.

Parte II

Os alunos serão divididos em grupos e preencherão as fichas de análise de fontes que seguem abaixo. Cada grupo receberá as fontes e fichas de análise sorteadas pelo professor e irá realizar a análise e preenchimento das fichas em sala de aula. Posteriormente, o professor irá agendar com a turma uma data para que todos os grupos apresentem suas fontes e o resultado das análises para a turma.

Sugerimos que, no dia da atividade de apresentação, a sala de aula seja organizada com as mesas em volta da sala para que os grupos organizem a exposição das suas fontes e os alunos possam percorrer todos os trabalhos com facilidade. Além disso, os alunos deverão preencher uma "Planilha de síntese dos trabalhos apresentados" com informações das análises apresentadas pelos outros grupos, para que cada aluno possua a síntese dos trabalhos, que ajudará na elaboração do seu próprio resumo.

Grupo 1 – A inserção de Dona Elvira no mundo do trabalho no início do século XX

Fonte 1

Trechos da entrevista de Elvira Boni

Entrevistado: Dona Elvira Boni

Entrevistadora: Angela de Castro Gomes

Esta entrevista foi realizada entre agosto de 1983, na residência da depoente no bairro de Laranjeiras na cidade do Rio de Janeiro.

Trecho 1 - A chegada da família ao Brasil

- *Dona Elvira, vamos começar nossa conversa perguntando seu nome todo, onde e quando a senhora nasceu e os nomes dos seus pais.*

- Eu me chamo Elvira Boni Lacerda. Lacerda porque me casei com um Lacerda. Nasci no Espírito Santo do Pinhal, interior de São Paulo, em... agora esqueci a data. Estou com 84 anos, portanto, nasci em 1899. Meu pai se chamava Angelo Boni e minha mãe, Tersila Aciratti Boni. Eles eram italianos, de Cremona, e chegaram aqui como imigrantes no fim do século passado.

- *A senhora sabe por que eles vieram para o Brasil?*

- Porque a vida lá era difícil. Então eles vieram, imaginando que aqui seriam recebidos com mais felicidade do que lá. Levaram de Gênova a Santos 24 dias de navio; naquele tempo demorava muito. Ficaram em Santos só poucos dias, e depois foram transferidos para a capital, para São Paulo. Não consigo esquecer a mamãe contando que fez a viagem de Santos a São Paulo com as crianças, com meu pai e outros imigrantes em um carro cheio de animais:

burros, cavalos... Ela ficou apavorada, com medo que machucassem alguma criança. Nessa época ela já tinha três filhos pequenos, todos os três homens. Dois conseguiram envelhecer e o terceiro morreu com 15 meses, pouco depois de terem chegado.

- *Seu pai chegou a trabalhar em São Paulo?*

- Papai trabalhou numa oficina metalúrgica em São Paulo durante 14 meses. Depois resolveu ir embora, porque naquela ocasião estava começando a ser construída a cidade de Espírito Santo do Pinhal, e outros parentes italianos da minha mãe que tinham vindo para o Brasil estavam lá. Eles pediram a meu pai que fosse para lá também, pois assim ficariam todos juntos.

(GOMES, 1988, p. 20-21)

Trecho 2 da entrevista de Elvira Boni – Condições de trabalho

- *Com que idade a senhora começou a trabalhar fora?*
- Com 12 anos.
- *Houve alguma razão para isso?*
- Para prender um ofício, para poder trabalhar se um dia fosse necessário. Porque até aí papai sempre custeou muito bem a despesa de casa. Não éramos ricos, mas casa e comida sempre tivemos, nunca papai nos deixou em falta. Quando fui trabalhar minha irmã mais velha já tinha estado trabalhando com costura na casa
de alguns amigos. Mas ela era meio brigonazinha, tinha um gênio muito exaltado e não continuou. Aí fui eu, entrei como aprendiz na oficina de costura. O primeiro trabalho de aprendiz era catar alfinetes no chão, passar a vassoura na sala, chulear, arrematar as costuras. Trabalhei três meses sem ganhar um tostão. No fim de três meses é que a madame me deu dez mil réis. Não dava nem para pagar a passagem do bonde... (p.24-25) (...)
- *A que horas se começava a trabalhar?*
- Às oito da manhã. As aprendizes chegavam um pouco mais cedo, para ver se a oficina estava em ordem. Às onze e meia, meio dia, parava-se para almoçar. Nessa primeira casa que eu trabalhei, por exemplo, a madame dava o almoço. Era uma questão de meia-hora só: levantávamos, comíamos na cozinha e voltávamos para a costura. Aliás, a comida era muito malfeita, ruim mesmo. Feijão, arroz, às vezes ensopado, outras vezes legumes. A mesma empregada fazia a comida da madame, mas era uma comida diferente. Havia depois um intervalo de 15 minutos para tomar café, e às seis horas íamos embora. (p. 28)
- *Qual era a situação das mulheres que trabalhavam e ficavam grávidas?*
- Não havia nenhuma lei que as favorecesse, se não tivessem um marido, um companheiro que ajudasse, tinham que se virar. (..)
- *Quando uma mulher tinha filhos, continuava a trabalhar?*
- Em geral parava de trabalhar fora e fazia o que podia em casa. As que tinham máquina de costura podiam costurar, as que não tinham precisavam se arrumar de qualquer maneira: lavando roupa, fazendo outro serviço qualquer. Cada um tinha que puxar a brasa para a sua sardinha. (p. 31)

FICHA DE ANÁLISE

Tipo de documento:
Entrevistado:
Entrevistador:
Data da entrevista:
Disponível em:
Trecho 1
De acordo com o informado pela entrevistada no trecho 1, responda:

a) **Em que século ela nasceu? Haveria algum outro tipo de documento que poderia ser utilizado para confirmar a informação? Qual?**

b) **De acordo com o relato de entrevista como foi a viagem da cidade italiana de Gênova para Santos, localizada no litoral do Brasil?**

c) **Qual foi o motivo da vinda de sua família para o Brasil?**

Trecho 2
De acordo com o informado pela entrevistada no trecho 2 da entrevista de Dona Elvira, responda:

a) Quais eram as condições de trabalho no primeiro emprego de Dona Elvira?

b) Carga horária de trabalho:

c) Salário:

d) **Intervalo de jornada:**

e) **Direitos:**

f) **Deveres:**

g) **Dona Elvira nasceu em 1899 e começou a trabalhar com 12 anos. De acordo com essas informações, responda em que ano Dona Elvira começou a trabalhar.**

h) **De acordo com o relato de Dona Elvira o que acontecia com as trabalhadoras que ficavam grávidas? Havia alguma legislação que as protegessem?**

Fonte 2 -Anúncios para contratação de profissionais no *Jornal do Commercio*

O *Jornal do Commercio* foi fundado no Rio de Janeiro em 1º. de outubro de 1827 e circulou até 29/04/2006,[15] mantendo em seu título a grafia original, Jornal do Commercio. Foi um dos mais antigos órgãos de imprensa da América Latina. Grande parte do acervo do jornal está disponível para consulta no *site*: http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/.

Anúncio 1
Aluga-se uma menina de 11 annos para aprendiz de costureira em casa de modista: trata-se na rua Senador Pompeu, nº 153.
Jornal do Commercio, 13 de novembro de 1912, p. 16.

Anúncio 2
Aluga-se um casal italiano, a mulher para engomadeira e o marido para serviço doméstico ou chauffeur*: na rua General Pedra, Hotel Itália Brasil.
Jornal do Commercio, 13 de novembro de 1912, p. 16.

***chauffeur: motorista**

FICHA DE ANÁLISE

Tipo de documento:

Data:

Disponível em:

Objetivo dos anúncios:

Os dois anúncios são bem específicos quanto ao perfil de trabalhadores que estão buscando. Analisando as informações disponíveis nos anúncios, responda:

a) Qual é a exigência para ocupação da vaga do anúncio 1? Por quê?

b) Quais são as exigências para ocupação das vagas do anúncio 2? Por quê?

c) Quais são os benefícios oferecidos nos anúncios aos trabalhadores?

Fonte 3

O jornal *A Razão* foi lançado no Rio de Janeiro (RJ) em 19 de dezembro de 1916 e circula até os dias de hoje. *A Razão* é o jornal oficial da doutrina conhecida como racionalismo cristão. No entanto, na primeira fase de circulação, entre os anos de 1916 e

[15] De acordo com a notícia publicada em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-04/jornal-mais-antigo-do-rio-encerra-atividades , acesso em 07/03/2019.

1921, o jornal abordava temas típicos de outros jornais de imprensa diária, como política, economia, atualidades nacionais e internacionais, comércio e indústria brasileiros, noticiário geral de outros estados, esportes, entretenimento e outros. Algum destaque era dado ao movimento operário em geral, mas com certas restrições: o jornal refutava teses "comunistas" e "anarquistas". Importante ressaltar ainda que, durante os primeiros anos de circulação, o tema do racionalismo cristão foi aparecendo aos poucos no jornal, através da abordagem direta da doutrina ou de assuntos ligados a ela.

A circulação do jornal foi interrompida durante vários períodos, como, por exemplo, durante o período do Estado Novo (1937-1946) devido aos editoriais críticos à gestão de Getulio Vargas. Parte do acervo do jornal está disponível para consulta no site http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/.

A EXPLORAÇÃO DA MÃO DE OBRA FEMININA

A necessidade imperiosa da fixação dos salários mínimos

Em caso algum se observa tanto a necessidade da fixação legal e obrigatória de salários mínimos como no caso do trabalho feminino. A exploração do trabalho das mulheres é uma das maiores chagas da actual organização social e vae a excessos que, quando desvendados, assumem proporções odientas de verdadeiros atentados. Entretanto, a responsabilidade dos que praticam taes atentados, explorando desumanamente o trabalho feminino tem que ser atenuada pelo facto de não haverem sido creadores de tal estado de cousas. Essa exploração é como que uma praxe, um preconceito tradicional.

O CASO DAS COSTUREIRAS

Quando foi da justíssima greve das costureiras, a sociedade carioca ficou sabedora de que as "abelhas de luxo e do conforto", essas pobres mocinhas que passam de 10 a 12 horas nas oficinas, almoçando um pedaço de pão, ganhavam de 10$000 a 40$000 por mez, obrigadas quasi todas as despesas de bondes.

E os patrões julgavam esses irrisórios e vergonhosos salários muito razoáveis.

A exposição de taes misérias emocionou profundamente e houve quem esperasse não ter sido em vão o protesto das humildes mocinhas. Houve quem appellasse para as senhoras da alta sociedade, as promotoras de "kermesses" e chás dansantes de beneficência. O apelo, porém, não foi ouvido e se em 10 patrões um condescendeu em elevar os salários de suas abnegadas auxiliares, foi esse o resultado máximo do desesperado esforço das costureiras.

NA INDÚSTRIA DE ROUPAS BRANCAS

Onde, porém, tal exploração culmina, é na indústria de roupas brancas, que ocupa, somente aqui na capital, algumas dezenas de milhares de operarias. A situação dessas operarias, quer trabalhem nas oficinas, quer trabalhem em casa, é simplesmente deplorável. Nas fábricas estafam-se trabalhando de 10 a 12 horas, sem folga, considerados dias de trabalho os feriados nacionais. Para as que trabalham em casa, as condições são ainda peores.

O trabalho é pago por unidade, não fornecendo os patrões a linha, que tem que ser adquirida a sua custa, pelas operárias.

O valor dos salários pagos é simplesmente vergonhoso; parece incrível que haja quem trabalhe por insignificâncias taes.

Eis alguns desses preços da mão de obra em nossa indústria de roupas brancas:

Camisas (homens ou senhoras).....$200
Camisas finas, de 180$000 a dúzia.....$600
Ceroulas ou cuecas.....$150
Pyjamas.....$ 700

Das mesquinhas importâncias recebidas, as costureiras têm que deduzir ainda o valor da linha, actualmente muito alto. Num pyjama, por exemplo, cuja confecção lhes é paga $700, gastam cerca de $200 de linha.

A PERCENTAGEM DA MÃO DE OBRA SOBRE O VALOR DA PRODUÇÃO

Enquanto todas as indústrias remuneram seus trabalhadores com salários correspondentes a 10 e mais por cento do valor da produção, a de roupas brancas confecções não dá a mão de obra mais de 2% com despesas a deduzir. É revoltante.

Em um par de calçados a mão de obra representa de 30 a 35% do valor; num tecido qualquer de 10 a 20%; numa obra de marcenaria de 60 a 75% e nas confecções, em um luxuoso vestido, ou numa peça de roupa branca, apenas 1,5 a 2%.

Jornal *A Razão*, 2 de dezembro de 1919, p. 3.

Observação: O preço de um exemplar do jornal *A Razão* na data da reportagem era 100 réis.

FICHA DE ANÁLISE

Tipo de documento:

Data:

Autor:

Disponível em:

a) De acordo com a reportagem, qual seria "uma das maiores chagas da organização social da época" mencionada na publicação?

b) Explique o trecho: "Entretanto, a responsabilidade dos que praticam taes atentados, explorando desumanamente o trabalho feminino tem que ser atenuada pelo facto de não haverem sido creadores de tal estado de cousas."

c) Qual foi o resultado da greve das "abelhas de luxo e do conforto"?

d) Qual era o dia de folga das operárias da indústria de roupas brancas?

e) De acordo com o texto, o trabalho para a indústria de roupas brancas feito em casa é ainda pior. Explique o motivo mencionado no texto.

f) Qual é a diferença mencionada entre os salários pagos pela indústria de roupas brancas e o das demais indústrias?

Grupo 2 – Participação de Elvira Boni nos sindicatos

Fonte 1

Trecho 3 da entrevista de Elvira Boni – Participação na fundação da União das Costureiras

Entrevistada: Dona Elvira Boni
Entrevistadora: Angela de Castro Gomes
Esta entrevista foi realizada entre agosto de 1983, na residência da depoente no bairro de Laranjeiras, na cidade do Rio de Janeiro.

- *Como a senhora se envolveu com a União das Costureiras?*
- No princípio eu andava pela Liga* junto com os meus irmãos. Aí eles começaram a fazer umas festas, com representações, e ia gente que eu não conhecia. Depois começaram as primeiras greves de que tenho conhecimento. No dia 1º de maio de 1919 – nessa época os trabalhadores já eram dirigidos pelos anarquistas* – foi organizado um grande comício na Praça Mauá. Da Praça Mauá o povo veio andando até o Monroe* pela avenida Rio Branco, cantando o *Hino dos Trabalhadores, A Internacional, Os filhos do Povo,* esses hinos. Não tinha espaço para mais nada. Naquela época não havia microfone, então havia quatro oradores falando ao mesmo tempo em momentos diferentes. Lembro-me de que um era gráfico, o Carlos Dias, e de outro da construção civil, o Domingos Passos. Depois desse comício, algumas moças resolveram criar o sindicato, e no dia 18 de maio de 1919 fundou-se a União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas. (...)
- *Esse grupo de moças já se conhecia antes?*
- Conhecia-se mais ou menos. Algumas trabalhavam juntas, algumas eu conheci por intermédio de outras. Umas foram convidando outras. Eu me lembro de que uma resolveu ajudar a fundação: uma tal de Carmem Ribeiro.
- *Houve ajuda de outros sindicalistas* na fundação da União das Costureiras?*
- Houve, dos alfaiates; a nossa primeira reunião foi feita na União dos Alfaiates, que nos cedeu a sala. Estiveram presentes umas 40 mulheres. (...) Uns três meses depois fizemos uma greve. Mandamos um memorial para as donas dos ateliês, das fábricas, onde havia costura, pedindo oito horas de trabalho e melhores ordenados. A conquista das 8 horas foi imediata. (p. 33-34)
- *Quanto tempo a senhora ficou vinculada à União das Costureiras?*
- Todo o tempo da sua existência fiquei vinculada, sendo sempre a tesoureira porque nunca queriam escolher outra. Fiquei lá de 1919 a 1922. Aí a União acabou, porque as mulheres não atendiam ao nosso apelo, não queriam participar.
- *Os resultados positivos de 1919 não ajudaram a aumentar o número de associadas?*
- Não, pelo contrário. As moças eram muito medrosas porque, apesar de tudo, às vezes eram despedidas. Os proprietários não queriam se convencer de que a mulher começava a abrir os olhos. Pouco depois da greve de 1919, eu mesma tive que sair do emprego porque o ambiente não era bom. (p. 37)

***Liga –** A entrevistada relata, em outra parte da entrevista, que seus irmãos frequentavam a Liga Anticlerical, grupo fundado em 1909 no Rio de janeiro no qual se discutia sobre religião e ideias anarquistas. (p.25)
***Anarquistas –** Eram como eram conhecidos os simpatizantes do anarquismo.
*** Anarquismo -** Anarquismo, pode ser definido como um "[...] sistema de pensamento social visando a modificações fundamentais na estrutura da sociedade, com o objetivo de substituir a autoridade do Estado por alguma forma de cooperação não governamental entre indivíduos livres" (FAUSTO, 1976, p.63).
***Sindicalistas** – Eram como eram conhecidos os trabalhadores filiados aos sindicatos*.

***Sindicatos –** "O sindicato pode ser definido como uma associação voluntária, de caráter permanente, destinada a defender os interesses de trabalhadores e patrões de uma mesma profissão ou de uma mesma indústria. As primeiras associações sindicais agrupavam geralmente trabalhadores de uma mesma profissão (sindicatos de ofício). Progressivamente, com a expansão da grande indústria, os sindicatos tenderam a organizar trabalhadores que, apesar de exercerem profissões diferentes, estavam empregados numa mesma indústria."[16]
***Monro**e – O conhecido como Palácio Monroe, foi sede do Senado Federal localizado na Cinelândia* e foi demolido em 1976.

FICHA DE ANÁLISE

Tipo de documento:

Entrevistado:

Entrevistador:

Data da entrevista:

Disponível em:

a) De acordo com o depoimento de Dona Elvira, qual foi a conquista da primeira greve da União das Costureiras?

b) Por que, apesar da conquista, o número de associadas ao sindicato não aumentou?

c) Vocês já presenciaram alguma greve ou já ouviram notícias relacionadas? Em caso afirmativo qual(is) era(m) as categorias e o que estavam solicitando?

Fonte 2

A imagem reúne quatro fotografias que foram publicadas na *Revista da Semana*, fundada por Álvaro de Tefé – oficial de registros e secretário da Presidência da República, conhecido como Barão de Tefé –, no Rio de Janeiro, em 1900, e extinta em 1959. A *Revista da Semana* surgiu na virada do século XIX para o século XX, no contexto da modernização da cidade do Rio de Janeiro, então capital federal. Em seu primeiro número, lançado em 20 de maio de 1900 (no final do século XIX), a revista anunciou ter como principal objetivo oferecer ao público notas interessantes e ilustrações, trazendo também reportagens

[16] Extraído do verbete SINDICATO. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/sindicato. Acesso em 24/02/2019.

fotográficas sobre as festas do IV Centenário do Descobrimento do Brasil.[17] As fotografias abaixo foram publicadas na edição de 10 de maio de 1919; as imagens não acompanham nenhuma reportagem nem são identificadas com o nome do fotógrafo. As fotografias também estão disponíveis no livro *Velhos militantes*.

Manifestação operária em 1º de maio de 1919 no Rio de Janeiro. Uma grande passeata se deslocou da praça Mauá pela avenida Rio Branco encerrando-se em frente ao Teatro Municipal. (Reproduzida da Revista da Semana, 10 de maio de 1919).

FICHA DE ANÁLISE

a) **Identifique o tipo de fonte representado acima.**

b) **Quem fez as fotografias?**

c) **Onde as fotografias foram publicadas?**

d) **Descreva o que o grupo vê nas fotografias (local, pessoas, o que está acontecendo).**

[17] Extraído do verbete "Revista da Semana". Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REVISTA%20DA%20SEMANA.pdf . Acesso em 26/02/2019.

e) **As informações da legenda ajudam a esclarecer que episódio está sendo representado?**

f) **Qual é a data do evento retratado?**

g) **Através da análise das fotografias é possível identificar quem são as pessoas presentes no evento? Por quê?**

h) **Quais são as possíveis reivindicações das pessoas presentes no evento?**

Fonte 3

Fotografia da sessão de encerramento do 3º Congresso Operário Brasileiro, em 30 de abril de 1920. Dona Elvira está sentada ao centro da mesa presidindo a sessão.

Elvira Boni no III Congresso operário brasileiro, fotografia reproduzida da p. 38 do livro *Velhos militantes*.

FICHA DE ANÁLISE

Tipo de documento:

Autor:

Data do evento retratado:

Disponível em:

O que vemos neste documento?

Analisando a fotografia, é possível identificar a presença de outras mulheres no evento?

Grupo 3 - Episódios de racismo e condições de trabalho no século XX

Fonte 1

Trechos da entrevista do Senhor João Lopes

Entrevistado: Senhor João Lopes

Entrevistadora: Angela de Castro Gomes

Esta entrevista foi realizada entre maio e julho de 1983, na residência do entrevistado, no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro.

Trecho 1

- *O senhor foi criado por seu padrasto?*
- Não. Vendo que eu vivia na rua brigando, minha avó pediu ao Seu Carrazedo para tomar conta de mim. Seu Carrazedo era um francês que tinha loja de fazendas, e a minha avó era empregada dele. Então fui morar na casa do Carrazedo. Ele tinha uma filha, tratada de Lulu, uma irmã, Custódia, e a mulher, Mãe Iaiá, Dona Maria Francisca. (...)
-Tinha um sujeito lá, Francisco de Oliveira, chefe dos Correios, que brigou com ele (Sr. Carrazedo) e vivia dizendo: "Não vou na casa do Carrazedo, com aquele negro comendo na mesa". E o Carrazedo respondia: "Quem manda na minha casa sou eu; branco sou eu, que sou francês, o resto é tudo mestiço". (p. 75-6)

Trecho 2

- *Nessa época havia alguma organização de padeiros em São João da Barra?*
- Não tinha nada de organização. Tinha era clube carnavalesco e banda de música. Eu queria entrar para o Clube do Concha, mas não podia porque era preto. Só entrei porque uma senhora me ajudou. A minha mãe tinha dado leite para o filho dela, o Cícero, que depois foi prefeito de São Fidélis, de maneira que ela tinha cotação. Com a banda de música foi a mesma coisa: não aceitavam pretos. Mas eu sempre fui apaixonado por música, então estudei particular e aprendi a tocar violão.
Mas nessa época eu tive um desentendimento com a minha mãe. O meu padrasto morreu afogado no rio, e um dia me disseram: "Olha, a tua mãe está encostando naquele camarada assim, assim." Foi uma coisa! Me deu até vontade de tirar a vida. Larguei tudo e fugi para Niterói. O João Cintra (dono da padaria onde o Sr. João trabalhava) mandou me buscar, porque eu era de menor. E quando cheguei preso, com dois guardas, a rua encheu: "Fujão! Fujão!"
Tinha chegado a São João da Barra uma moça branca chamada Dalila, que começou a conversar comigo, me aconselhou a não fazer mais aquilo. Disse que gostava de mim. Nunca tive esse negócio de amor, eu era é farrista. (...) E aí minha mãe fez política contra mim e contra ela, jogou o João Cintra contra mim. Ele disse: "Boto uma padaria para você, mas arranja uma escurinha para casar. Você não sabe que negro não pode namorar com branca?" Assim na minha cara. Aquilo doía. (p. 79)

Trecho 3
- Havia um estaleiro em São João da Barra?
- Dois. Um era do Coronel Cintra e outro do Coronel Chico Pinto. Dividíamos a cidade em duas, um pedaço de cada coronel. Muito bem, fui para o estaleiro. Queria ser torneiro-mecânico, mas o mestre, embora sendo preto, não admitia pretos. Era um racismo danado. Fui então ser ajudante de locomóvel, uma máquina de apitar. Às seis horas da manhã, eu já estava entrando para dar o primeiro apito das seis e meia. Depois me tiraram da máquina e me colocaram como ajudante de ferreiro. Fui tocar forja no arrebite, e aquilo queimava a gente todo. Eu também era safado e queimava os outros. Aí me passaram para a carpintaria. Eu ficava lá botando fogo para dar volta na madeira. Aprendi um bocado. Mas um dia o compadre do mestre apanhou o serrote e escondeu. O mestre me perguntou: "Cadê a caixa de ferramentas?" Eu disse: "Sei lá." Ele me deu seis bolos, e por causa dessa sova saí do estaleiro. (p. 77)

FICHA DE ANÁLISE

Tipo de documento:

Autor:

Data do documento:

Disponível em:

a) De acordo com o depoimento do Senhor João (Trecho 1), por que o chefe dos Correios não frequentava a casa do Senhor Carrazedo?

b) O Senhor João relata, no trecho 3, que levou 3 bolos (tapas) do mestre carpinteiro porque não sabia onde estava o serrote. Nos dias de hoje, o castigo físico de trabalhadores ainda acontece?

c) Na opinião de vocês, qual seria o motivo para o clube e a banda de música não aceitarem o ingresso de pessoas negras, como foi o caso relatado pelo Senhor João no início do século XX?

d) Analisando os episódios relatados, o grupo acredita que, nos dias de hoje, ainda é possível presenciar episódios de racismo semelhantes? Por quê?

Fonte 2

Trecho da entrevista do Senhor João Lopes

Entrevistado: Senhor João Lopes

Entrevistadora: Angela de Castro Gomes

Esta entrevista foi realizada entre maio e julho de 1983, na residência do entrevistado, no bairro de Realengo, na cidade do Rio de Janeiro.

Trecho 5

- *O senhor trabalhou na padaria do João Cintra dos 15 aos 20 anos de idade.*
- É, saí em 1916. Por causa desses aborrecimentos com a minha mãe, fui-me embora para Campos. Fui trabalhar na padaria da Madame, na rua 7 de Setembro.
- *Como era o trabalho nessa padaria em Campos?*
- Mais ou menos a mesma coisa. Mas a maioria das padarias em Campos era de italianos, e eles também faziam macarrão. Comecei lá como padeiro, embora já fosse forneiro. Preparava a massa com tanta agilidade que fiquei conhecido como "Menino de Ouro".

Agora tinha o seguinte: lá em Campos, tanto os padeiros quanto os forneiros trabalhavam a noite toda e saíam de manhã para entregar pão na rua. O pessoal saía daquela quentura do forno para apanhar chuva. Resultado: muitos caíam doentes. Outra coisa é que as padarias pagavam 30 mil-réis e davam o almoço, mas tinha que ser às 11 horas em ponto, se o camarada chegasse atrasado, perdia a bóia e tinha que ir comer no botequim, pagando. Então, todo mundo marcava encontro de manhã no mercado, depois de entregar o pão, para não dormir e perder a hora. (...)

O pessoal lá vivia dizendo: "A gente tem que acabar com esse negócio de padeiro entregar pão e perder a comida se chegar atrasado. Vamos fazer uma greve!" Eu digo: "Vocês todo dia dizem que vão fazer greve e na hora ninguém faz." Eles: "É nessa semana." Nada. Aí eu me enfezei: fiquei com pena de uns três que perderam o almoço e não tinham dinheiro para a comida e disse: "Ah, a greve é agora mesmo!" Puxei a toalha, joguei tudo no chão e saí correndo pelo corredor. A Madame, que era italiana, gritava: "Gioani! Ficou maluco, Gioani" E eu: "É greve! É greve!" Daí a outra padaria que era mais na esquina se juntou, e ferrou a greve. Fui muito aplaudido pelos companheiros, e foi aí que conheci o chefe dos anarquistas, o Valdomiro da Fonseca Teles. Era um camarada que passava meses trancado dentro da padaria.

(...)

- *Vivendo trancado dentro da padaria, ele tinha contato com os outros padeiros?*
- Tinha, os padeiros iam de noite lá na padaria dele para conversar. Eu não ia não, só ouvia falar. Nesse dia da greve, ele mandou me chamar para conversar com ele, e eu fui. Aí disseram: "Olha, vamos formar esse negócio de Liga dos Padeiros." Assinei e fiquei como sócio.
- *O que é que a Liga se propunha a fazer?*
- O programa foi esse: acabar com essa história de padeiro entregar pão na rua, que botassem outro encarregado. E acabar com o almoço. Em vez de 30, pagar 70 ou 80 mil réis a seco. E também fazer revezamento: trabalhamos à noite e só à noite. Pegamos das três da tarde às oito da manhã, e não vamos ficar até uma, duas horas da tarde para fazer rosca e biscoito.

FICHA DE ANÁLISE

Tipo de documento:

Autor:

Data do documento:

Disponível em:

a) **De acordo com o depoimento do Senhor João (Trecho 5), como era a rotina de trabalho na padaria?**

b) **Por que alguns padeiros e forneiros ficavam doentes?**

c) **O que acontecia com os padeiros e forneiros que chegavam atrasados para o almoço?**

d) **Qual era a estratégia adotada pelos padeiros e forneiros para não chegarem atrasados para o almoço?**

e) **Qual foi o acontecimento que desencadeou o início da greve na padaria onde o Senhor João trabalhava?**

f) **Como o Senhor João entrou para a Liga dos Padeiros e o que este grupo pretendia?**

Condições de trabalho no início do século XX (trabalho urbano)

Fonte 3

Fotografia de um grupo de operários da fábrica de aço fundido Arentz, Carvalho e Cia, em 22 de novembro de 1919, tirada durante a visita do presidente da República Epitácio Pessoa às instalações da fábrica. A fotografia faz parte do acervo de documentos de Ildefonso Simões Lopes, que acompanhou o presidente na visita à fábrica e era ministro da Agricultura, Indústria e Comércio na época. A fotografia a ser analisada foi doada junto com outros documentos à Fundação Getúlio Vargas e está disponível para consulta em: http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/arquivo-pessoal/ISL/audiovisual/ildefonso-simoes-lopes-

com-o-presidente-epitacio-pessoa-por-ocasiao-de-visita-as-instalacoes-da-fabrica-de-aco-fundido-de-arentz-carvalho-e-cia.

Grupo de operários da fábrica de aço fundido de Arentz, Carvalho e Cia. 22 de novembro de 1919. (Acervo CPDOC) Grupo de Operários da fábrica (filme: 199/3/13A-14)

FICHA DE ANÁLISE

Tipo de documento:

Local:

Data:

Legenda:

Disponível em (versão impressa, digital ou outra):

a) Identificar quem são os sujeitos que aparecem na fotografia.

b) Algo na fotografia chama a atenção do grupo? O que seria?

c) A fotografia faz parte de um acervo que está preservado e reúne documentos de um ex-ministro. Por que esta fotografia teria sido guardada? Escrevam suas ideias.

Grupo 4 – Celebrações do dia 1º de Maio na Primeira República

Fonte 1

A fotografia a ser analisada foi publicada na revista *O Malho*, que era uma revista ilustrada de sátira política, que circulou no Rio de Janeiro entre os anos de 1902 e 1954. A revista O *Malho*, era publicada aos sábados e ficou famosa por suas charges e caricaturas que ironizavam a política nacional. A fotografia abaixo foi publicada na edição do dia 10 de maio de 1919, acompanhada de uma reportagem na coluna Notas da Semana.

Revista *O Malho*, 10 de maio de 1919, p. 16.

FICHA DE ANÁLISE

Tipo de documento:

Legenda:

Data do documento:

Data do evento registrado:

Disponível em (versão impressa, digital ou outra):

a) Este documento se destina a alguma finalidade específica? Em caso afirmativo qual seria?

b) Quem fez a fotografia?

c) Onde a fotografia foi publicada?

d) Descreva o que grupo vê na fotografia (local, pessoas, o que está acontecendo).

e) As informações da legenda ajudam a esclarecer que episódio está sendo representado na fotografia?

f) Qual é a data do evento retratado?

g) Através da análise da fotografia é possível identificar quem são as pessoas presentes no evento? Por quê?

h) Quais são as possíveis reivindicações das pessoas presentes no evento?

Fonte 2

Trecho da reportagem da revista *O Malho*, 10 de maio de 1919, p. 16.

Sobre a festa do trabalho, não carece de mais outra nota, aqui, nesta página, onde a despeito dos boatos terroristas, se prognosticou o caráter pacífico dessa comemoração operária. Tão grandiosa foi ela e tanto excedeu às dos anos anteriores, que seria injustiça não registrarmos como um grande acontecimento na vida do Rio de Janeiro.

De fato, o comício monstro da Praça Mauá, com a sua assistência de 20 mil operários, aqui e ali pontilhada pelos estandartes das associações e por bandeiras rubras com dísticos socialistas, impressionou profundamente, pela imponência do aspecto, pela fé ardente, que animava aquelas almas, e, sobretudo, pelo espírito de ordem tão precário, tão difícil, tão raro, nas grandes nas grandes aglomerações reivindicadoras.

Parecia que toda aquela massa enorme ali estava e dali se movia em vibrante passeata, não para exigir a ferro e fogo, que – *Tudo deveria pertencer a todos* -, mas para afirmar serenamente, que – muitos benefícios esperavam os operários da consciência dos patrões...

FICHA DE ANÁLISE

Tipo de documento:
Autor:
Data:
Legenda:
Disponível em (versão impressa, digital ou outra):

a) De acordo com o texto da reportagem, qual evento foi registrado?

b) Quantas pessoas compareceram?

c) O que o jornalista quis dizer com o trecho: "Parecia que toda aquela massa enorme ali estava e dali se movia em vibrante passeata, não para exigir a ferro e

fogo, que – Tudo deveria pertencer a todos -, mas para afirmar serenamente, que – muitos benefícios esperavam os operários da consciência dos patrões...”?

d) De acordo com a reportagem, como foi essa passeata em relação às dos anos anteriores?

Fonte 3

Trecho 4 da entrevista de Elvira Boni

Entrevistada: Dona Elvira Boni
Entrevistadora: Angela de Castro Gomes
Esta entrevista foi realizada entre agosto de 1983, na residência da depoente, no bairro de Laranjeiras, na cidade do Rio de Janeiro.

- No Primeiro de Maio de 1919 – nessa época os trabalhadores já eram dirigidos pelos anarquistas – foi organizado um grande comício na praça Mauá. Da praça Mauá o povo veio andando até o Monroe* pela avenida Rio Branco, cantando o *Hino dos Trabalhadores*, *A Internacional*, *Os filhos do Povo*, esses hinos. Não tinha espaço para mais nada. Naquela época não havia microfone, então havia quatro oradores falando ao mesmo tempo em pontos diferentes. (Trecho da fala de Elvira Boni na entrevista disponível em: GOMES, 1988, p. 33)

***Monroe –** O prédio conhecido como Palácio Monroe foi sede do Senado Federal, localizava-se na Cinelândia* e foi demolido em 1976.

*** Cinelândia –** O nome Cinelândia refere-se à região do entorno da Praça Floriano localizada centro da cidade do Rio de Janeiro. Na década de 1930 a região era cercada de cinemas, bares e restaurantes e, por esta razão, o apelido popularizou-se. Na região ainda estão situados o Teatro Municipal, a Biblioteca Nacional, a Câmara Municipal do Rio de Janeiro, o Centro Cultural da Justiça Federal e o Cinema Odeon, único cinema que ainda está em funcionamento.

FICHA DE ANÁLISE

Tipo de documento:
Autor:
Data do documento:
Disponível em:

a) O trecho da entrevista destacado acima descreve as impressões de Elvira Boni sobre o evento retratado nas fotografias analisadas. O relato da entrevistada acrescenta informações novas sobre a manifestação? Quais?

b) Dona Elvira cita o nome de algumas músicas que costumavam ser cantadas durante os comícios. Vocês já ouviram essas músicas? Onde?

AVALIAÇÃO

1ª parte – Na primeira etapa da avaliação, os alunos serão avaliados através de sua participação no preenchimento das fichas de análise de fontes em grupo e na apresentação das análises para a turma na data marcada. A apresentação das análises será realizada na sala de aula em formato de exposição para facilitar a circulação dos alunos pelos trabalhos dos colegas.

2ª parte - Na segunda etapa da avaliação, os alunos irão percorrer a sala de aula e acompanhar exposição das análises dos grupos organizados no entorno da sala de aula e deverão preencher individualmente a "Planilha de síntese dos trabalhos apresentados".

3ª parte - Com base nas informações inseridas pelos alunos na última coluna da planilha de síntese dos trabalhos apresentados, o professor irá fazer uma atividade com a turma na qual ele irá revisitar as respectivas fontes e, em conjunto com a turma, irá interpretá-las novamente, anotando no quadro as respostas, para que os alunos tenham um texto síntese no caderno.

Os principais pontos que precisam aparecer na planilha síntese são:

- Condições de trabalho na Primeira República: direitos, deveres, punições, jornada de trabalho, castigos físicos, a inserção do negro no mercado de trabalho, o racismo presente nos primeiros anos da República, a participação de trabalhadores nos sindicatos e as retaliações sofridas por parte de alguns empregadores**.**

Planilha de síntese dos trabalhos apresentados

Grupo	**Fonte(s)**	**Temas abordados**	**O que eu não sabia antes de assistir à apresentação**	**O que eu já sabia e foi confirmado/consolidado pela apresentação**	**O que eu continuei sem saber ou não entendi direito sobre os temas abordados?**

Bloco 2 – Regulamentação das relações de trabalho (Séculos XX e XXI)

Este bloco tem como objetivo o estudo das relações de trabalho durante os séculos XX e XXI. Reconhecendo a amplitude do tema, foram selecionados alguns pontos que permeiam ou influenciam a vida dos estudantes e de seus familiares ou que estão no centro do debate nacional, como as mudanças na legislação trabalhista e o trabalho análogo ao escravo. As formas de trabalho sugeridas para este bloco se desdobrarão em atividades em grupo e atividades mediadas pelo professor e, ao final da sequência, os alunos serão avaliados pela participação nas atividades sugeridas.

Parte I

Inicialmente o professor irá introduzir a temática da Consolidação das Leis do Trabalho através de um texto introdutório, que será distribuído aos alunos e lido em sala.

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

A CLT foi aprovada pelo presidente Getúlio Vargas por meio de um decreto em 1º de maio de 1943 e entrou em vigor no dia 10 de novembro do mesmo ano. O documento foi fruto do trabalho da comissão nomeada por Getúlio Vargas no ano anterior para estudar e sistematizar a legislação trabalhista vigente até aquele momento e posteriormente encaminhar um projeto ao Ministro do Trabalho. Além do sistematizar a legislação trabalhista vigente até

aquele momento, a CLT incluiu novos direitos e regras sobretudo relacionadas à relação entre empregados e empregadores[18].

A assinatura do decreto no dia 1º de maio é um exemplo das medidas governamentais que estimulavam a construção da figura do presidente Getulio Vargas como um protetor da classe trabalhadora. A escolha da data para o anúncio da nova legislação trabalhista aponta para um desejo de associar o documento governamental à data alusiva à luta dos trabalhadores. É importante contextualizar que, anteriormente, durante o período da Primeira República, o dia 1º de maio era marcado por manifestações da classe trabalhadora. Nessas manifestações se reivindicavam medidas relacionadas a melhores condições de trabalho, como a redução de jornada de trabalho, proteção do trabalhador e o salário mínimo. Geralmente esses eventos ocorriam em locais públicos e de grande circulação de pessoas, por exemplo, a Praça Mauá, localizada no centro da cidade do Rio de Janeiro, na região portuária, e na Praça da Sé, situada na região do centro da cidade de São Paulo.

O dia 1º de maio passou a ser considerado o dia do trabalho a partir da manifestação de trabalhadores de uma fábrica localizada em Chicago, cidade dos Estados Unidos da América, no dia 1º de maio de 1896. Os manifestantes reivindicavam melhores condições de trabalho, como, por exemplo, a redução de jornada de 13 horas diárias para oito. A greve se estendeu por outras cidades dos Estados Unidos e a repressão policial ao movimento resultou na morte de 12 manifestantes e em dezenas de feridos. Para homenagear os que morreram nos conflitos, foi criado, em 1889, o “Dia Mundial do Trabalho” e, a partir desse momento, a data passou a significar um dia marcado por reflexões e reivindicações da classe trabalhadora.[19]

Durante o período do Estado Novo, a data era utilizada para a realização de celebrações e anúncios oficiais em estádios de futebol, como São Januário, no Rio de Janeiro, ou Pacaembu, em São Paulo, nas quais o presidente Getulio Vargas anunciava novas ações governamentais em eventos cuidadosamente organizados e amplamente divulgados pelos jornais e rádios.

Parte II

Após a leitura do texto introdutório o professor irá apresentar aos alunos o canal oficial do Tribunal Superior do Trabalho, explicando a função do órgão e que os conteúdos

---

[18] Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/consolidacao-das-leis-do-trabalho-clt, acesso em 05/02/2019.

[19] Disponível em: https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2015/04/primeiro-maio-dia-trabalho , acesso em 17/02/2019.

disponibilizados são conteúdos oficiais, ou seja, conteúdos institucionais que transmitem temas relacionados à área de atuação da instituição.

Em seguida o professor irá apresentar vídeo: “Especial CLT 70 anos” disponível no canal do Tribunal Superior do Trabalho: https://www.youtube.com/watch?v=K6wufJc-kSI&t=0s&index=4&list=PLlUbHO1mnkiMx40nEi-MSJaJ1mGZovilr, produzido em comemoração aos 70 anos da CLT, publicado em 17 de fevereiro de 2014. Antes da exibição do vídeo o professor pode questionar junto com os alunos o alcance da circulação deste conteúdo (até o momento da elaboração desta atividade o vídeo teve 14.412 acessos, 184 curtidas e 11 descurtidas). Essas informações iniciais podem servir de motivação para instigar o interesse dos alunos. Algumas perguntas podem ser feitas para a turma antes da exibição: “O que pode ter agradado quem curtiu o vídeo?” e “O que poderia ter desagradado quem descurtiu o conteúdo?”.

Antes de iniciar a exibição do vídeo, o professor irá preencher as informações da ficha de análise com os alunos a partir da análise das informações iniciais da página do *youtube* na qual o vídeo se encontra disponível.

FICHA DE ANÁLISE

- **Tipo de fonte:** Audiovisual – Vídeo
- **Título:** 70 anos da consolidação das Leis do Trabalho
- **Autor:** Não identificado
- **Data:** O vídeo foi publicado em 17 de fevereiro de 2014.
- **Contexto de produção do vídeo:** O vídeo foi elaborado para marcar a celebração do aniversário de 70 anos da CLT.

TRABALHO EM GRUPO

As atividades que seguem serão realizadas por todos os grupos no laboratório de informática com a orientação do professor que irá explicar como os alunos irão localizar as informações solicitadas nas fichas de análise a serem entregues pelo professor.

Atividade 1

Durante a exibição do vídeo: “Especial CLT 70 anos”, o professor irá pausar o vídeo para que os alunos, já divididos em grupos, façam anotações sobre os seguintes pontos:

- Primeiros problemas trabalhistas que surgiram com o trabalho nas fábricas (03:53/:04:11)

Exemplos: Trabalho em ambientes abafados e sujos, salários baixos, exploração da mão de

obra (inclusive de mulheres e crianças).

- Trabalho de crianças nas fábricas

  Um entrevistado chama a atenção para a presença de crianças em fotografias do trabalho em fábricas que tinham uma jornada de 12 a 14 horas nos anos 1920. (04:12/04:42)

- Normas e instituições de proteção ao trabalhador (05:43/6:36)

  Exemplos: Decreto 1313/1891 que regulamentava o trabalho de menores

  1903 – Lei de sindicalização rural

  1907 – Lei que regulava o direito a todas as profissões

  1918 – Criação do Departamento Nacional do Trabalho

  1923 – Criação do Conselho Nacional do Trabalho

  1930 -Criação do Ministério do Trabalho já no governo Vargas

  1932– Obrigatoriedade de utilização da carteira de trabalho

- Instituição responsável pelos assuntos trabalhistas, de acordo com a Constituição de 1934 já no governo Vargas.
- Salário mínimo, jornada de trabalho de 8 horas, repouso semanal, férias anuais remuneradas, indenização por dispensa sem justa causa, reconhecimento dos sindicatos e associações como sociedades que podiam funcionar de forma autônoma. (09:04/09:27)
- Primeira grande mudança da CLT (1946)

  Ocorrida durante o período democrático, incluiu: o reconhecimento do direito de greve, o repouso remunerado em domingos e feriados, a estabilidade do trabalhador rural e integração do seguro contra acidentes de trabalho ao sistema de previdência social. (15:24/15:58)

Atividade 2

Os grupos irão acessar a **Consolidação das Leis Trabalhistas de 1943,** disponível no sítio eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm, e, em seguida, irão preencher a ficha de análise com a ajuda do professor, que exibirá o texto da CLT no Datashow e irá mostrar aos alunos as ferramentas de busca de informações no texto, o que significam os textos riscados, as alterações, identificar e sanar dúvidas de vocabulário e ensinar como saná-las utilizando dicionários e esclarecer demais questões que forem levantadas pelos alunos.

FICHA DE ANÁLISE

Tipo de documento:

Data:

Disponível em:

Procure na CLT de 1943 os artigos relacionados aos itens que seguem:

Jornada de Trabalho:

Períodos de Descanso:

Direito a Férias:

Proteção do Trabalho da Mulher:

Atividade 3

Comemorações do 1º de maio no período do Estado Novo (1937-1945)

A fotografia a ser analisada traz Getulio Vargas acenando para o público que estava no estádio do Pacaembu na comemoração do dia 1º de maio de 1944. De acordo com as informações divulgadas no portal do CPDOC no qual a fotografia está disponível, no Arquivo Alexandre Marcondes Filho (ministro do Trabalho, Indústria e Comércio no governo Getulio Vargas, de 29 de dezembro de 1941 a 29 de outubro de 1945), esta fotografia faz parte de um álbum do Departamento Estadual de Imprensa e Propaganda de São Paulo.

No ano de 1939, foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) com o objetivo de enaltecer as ações positivas do governo de Getulio Vargas e censurar os meios de comunicação e publicações que não fossem alinhados com o discurso governamental. A partir de 1940 passaram a existir também os Departamentos Estaduais de Imprensa e Propaganda (DEIPs), que coordenavam a propaganda nos estados.[20]

[20] Informação disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/memoria_imprensa/edicao_07/secao_deip.php acesso em 17/02/2019.

Fonte 1

Vargas desfilando em carro aberto na concentração trabalhista de 1º de maio, no estádio municipal do Pacaembu, 1944. São Paulo (SP). (Título: Getúlio Vargas acena para o público - Arquivo Alexandre Marcondes Filho - Acervo CPDOC)

FICHA DE ANÁLISE

Tipo de documento:

Legenda:

Disponível em (versão impressa, digital ou outra):

a) Este documento se destina a alguma finalidade específica? Em caso afirmativo qual seria?

b) Quem fez a fotografia?

c) Descreva o que grupo vê na fotografia (local, pessoas, o que está acontecendo).

d) As informações da legenda ajudam a esclarecer que episódio está sendo representado na fotografia?

e) Qual é a data do evento retratado?

f)	**É possível que a fotografia privilegie alguma informação ou dê destaque a alguma pessoa? Observe mais uma vez a fotografia e responda qual é a primeira informação de que você enxerga na fotografia.**

Atividade 4

Esta atividade será realizada pelos grupos junto com o professor, que irá fazer uma breve introdução sobre a Constituição de 1988, explicando o contexto de elaboração do documento durante o período que ficou conhecido como período da "redemocratização", após 21 anos de ditadura militar. A elaboração da Constituição contou com a designação de uma Assembleia Nacional Constituinte "convocada em 1985 pelo presidente José Sarney, da qual participaram 559 parlamentares (72 senadores e 487 deputados federais), com intensa participação da sociedade. Durante cinco meses, cidadãos e entidades representativas encaminharem suas sugestões para a nova Constituição. Cinco milhões de formulários foram distribuídos nas agências dos Correios. Foram coletadas 72.719 sugestões de cidadãos de todo o País, além de outras 12 mil sugestões dos constituintes e de entidades representativas"[21].

Em seguida irá exibir no Datashow o artigo 7º do documento, comentando os incisos que seguem listados abaixo e respondendo as perguntas da Ficha de análise junto com a turma.

Parte I

O grupo irá analisar trechos do Artigo 7 da Constituição de 1988 disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm**.**

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: I - relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, (..); II - seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário; III - fundo de garantia do tempo de serviço (FGTS); IV – salário mínimo, (...) , capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo (...) V - piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho; VI - irredutibilidade do salário, salvo o disposto em convenção ou acordo coletivo; VII - garantia de salário, nunca inferior ao mínimo, para os que percebem remuneração variável; VIII - décimo terceiro salário com base na remuneração integral ou no valor da aposentadoria;

[21] Disponível em: https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituinte/index.html , acesso em 17/03/2019.

IX - remuneração do trabalho noturno superior à do diurno; (...)
XII - salário-família pago em razão do dependente do trabalhador de baixa renda nos termos da lei; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998)
XIII - duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho;
XIV - jornada de seis horas para o trabalho realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva;
XV - repouso semanal remunerado, preferencialmente aos domingos;
XVI - remuneração do serviço extraordinário superior, no mínimo, em cinquenta por cento à do normal;
XVII - gozo de férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais do que o salário normal;
XVIII - licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias;
XIX - licença-paternidade, nos termos fixados em lei;
XX - proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei;
XXI - aviso prévio proporcional ao tempo de serviço, sendo no mínimo de trinta dias, nos termos da lei;
XXII - redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança;
XXIII - adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei;
XXIV - aposentadoria;
XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
XXVI - reconhecimento das convenções e acordos coletivos de trabalho; (...)
XXVIII - seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa;
XXIX - ação, quanto aos créditos resultantes das relações de trabalho, com prazo prescricional de cinco anos para os trabalhadores urbanos e rurais, até o limite de dois anos após a extinção do contrato de trabalho; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 28, de 2000)
XXX - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;
XXXI - proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência; (...)
XXXIII - proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 20, de 1998)
XXXIV - igualdade de direitos entre o trabalhador com vínculo empregatício permanente e o trabalhador avulso.
Parágrafo único. São assegurados à categoria dos trabalhadores domésticos os direitos previstos nos incisos IV, VI, VII, VIII, X, XIII, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XXI, XXII, XXIV, XXVI, XXX, XXXI e XXXIII e, atendidas as condições estabelecidas em lei e observada a simplificação do cumprimento das obrigações tributárias, principais e acessórias, decorrentes da relação de trabalho e suas peculiaridades, os previstos nos incisos I, II, III, IX, XII, XXV e XXVIII, bem como a sua integração à previdência social. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 72, de 2013)

FICHA DE ANÁLISE

Descrição do documento:

Data:

Disponível em:

Procure na Constituição de 1988 os incisos relacionados aos itens que seguem:

Licença Maternidade:

Licença paternidade:

Demissão arbitrária:

Remuneração do trabalho noturno:

Férias:

Direitos dos trabalhadores domésticos em 1988:

Direitos dos trabalhadores domésticos em 2013:

Discriminação:

Parte II

Os grupos irão selecionar os pontos que consideraram mais importantes do Artigo 7 da Constituição e irão expor para a turma. Podem ser feitos cartazes com esses trechos selecionados e o grupo pode pedir que os outros grupos escolham e justifiquem qual foi o ponto mais significativo dentre os selecionados. Caso apareçam pontos em comum, o professor deverá anotar a ocorrência e depois discutir com a turma sobre os pontos recorrentes.

Atividade 5 – Trabalho escravo contemporâneo

Parte 1 – Os grupos irão receber os trechos dos documentos listados, realizar as análises e preencher as fichas de análise em conjunto.

Fonte 1 – Trechos da Constituição Federal de 1988

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; (Artigo 5º, inciso III, da Constituição Federal) (...)
Art. 243. As propriedades rurais e urbanas de qualquer região do País onde forem localizadas culturas ilegais de plantas psicotrópicas ou a exploração de trabalho escravo na forma da lei serão expropriadas e destinadas à reforma agrária e a programas de habitação popular, sem qualquer indenização ao proprietário e sem prejuízo de outras sanções previstas em lei, observado, no que couber, o disposto no art. 5º. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 81, de 2014)
Parágrafo único. Todo e qualquer bem de valor econômico apreendido em decorrência do tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins e da exploração de trabalho escravo será confiscado e reverterá a fundo especial com destinação específica, na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 81, de 2014)

Fonte 2 – Artigo 149 do Código Penal

Redução a condição análoga à de escravo
Art. 149. Reduzir alguém a condição análoga à de escravo, quer submetendo-o a trabalhos forçados ou a jornada exaustiva, quer sujeitando-o a condições degradantes de trabalho, quer restringindo, por qualquer meio, sua locomoção em razão de dívida contraída com o empregador ou preposto:
Pena - reclusão, de dois a oito anos, e multa, além da pena correspondente à violência.
§ 1o Nas mesmas penas incorre quem:
I – cerceia o uso de qualquer meio de transporte por parte do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho;
II – mantém vigilância ostensiva no local de trabalho ou se apodera de documentos ou objetos pessoais do trabalhador, com o fim de retê-lo no local de trabalho.
§ 2o A pena é aumentada de metade, se o crime é cometido:
I – contra criança ou adolescente;
II – por motivo de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou origem.

Tráfico de Pessoas
Art. 149-A. Agenciar, aliciar, recrutar, transportar, transferir, comprar, alojar ou acolher pessoa, mediante grave ameaça, violência, coação, fraude ou abuso, com a finalidade de:
I - remover-lhe órgãos, tecidos ou partes do corpo;
II - submetê-la a trabalho em condições análogas à de escravo;
III - submetê-la a qualquer tipo de servidão;
IV - adoção ilegal; ou
V - exploração sexual.
Pena - reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa.
§ 1º A pena é aumentada de um terço até a metade se:

I - o crime for cometido por funcionário público no exercício de suas funções ou a pretexto de exercê-las;
II - o crime for cometido contra criança, adolescente ou pessoa idosa ou com deficiência;
III - o agente se prevalecer de relações de parentesco, domésticas, de coabitação, de hospitalidade, de dependência econômica, de autoridade ou de superioridade hierárquica inerente ao exercício de emprego, cargo ou função; ou
IV - a vítima do tráfico de pessoas for retirada do território nacional.
§ 2º A pena é reduzida de um a dois terços se o agente for primário e não integrar organização criminosa.

Fonte 3

Portaria nº 1.293, de 28 de dezembro de 2017 do Ministério do Trabalho

Dispõe sobre os conceitos de trabalho em condições análogas à de escravo para fins de concessão de seguro-desemprego ao trabalhador que vier a ser resgatado em fiscalização do Ministério do Trabalho, nos termos do artigo 2º-C da Lei nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, e trata da divulgação do Cadastro de Empregadores que tenham submetido trabalhadores à condição análoga à de escravo, estabelecido pela Portaria Interministerial MTPS/MMIRDH nº 4, de 11 de maio de 2016.
Art. 1º Para fins de concessão de benefício de seguro-desemprego ao trabalhador que for encontrado em condição análoga à de escravo no curso de fiscalização do Ministério do Trabalho, nos termos da Portaria MTE n.º 1.153, de 13 de outubro de 2003, bem como para inclusão de administrados no Cadastro de Empregadores que tenham submetido trabalhadores à condição análoga à de escravo, estabelecido pela Portaria Interministerial MTPS/MMIRDH n.º 4, de 11 de maio de 2016, considera-se em condição análoga à de escravo o trabalhador submetido, de forma isolada ou conjuntamente, a:
I - Trabalho forçado;
II - Jornada exaustiva;
III - Condição degradante de trabalho;
IV - Restrição, por qualquer meio, de locomoção em razão de dívida contraída com empregador ou preposto, no momento da contratação ou no curso do contrato de trabalho;
V - Retenção no local de trabalho em razão de:
a) Cerceamento do uso de qualquer meio de transporte;
b) Manutenção de vigilância ostensiva;
c) Apoderamento de documentos ou objetos pessoais.
Art. 2º Para os fins previstos na presente Portaria:
I - Trabalho forçado é aquele exigido sob ameaça de sanção física ou psicológica e para o qual o trabalhador não tenha se oferecido ou no qual não deseje permanecer espontaneamente.
II - Jornada exaustiva é toda forma de trabalho, de natureza física ou mental, que, por sua extensão ou por sua intensidade, acarrete violação de direito fundamental do trabalhador, notadamente os relacionados a segurança, saúde, descanso e convívio familiar e social.
III - Condição degradante de trabalho é qualquer forma de negação da dignidade humana pela violação de direito fundamental do trabalhador, notadamente os dispostos nas normas de proteção do trabalho e de segurança, higiene e saúde no trabalho.
IV - Restrição, por qualquer meio, da locomoção do trabalhador em razão de dívida é a limitação ao direito fundamental de ir e vir ou de encerrar a prestação do trabalho, em razão de débito imputado pelo empregador ou preposto ou da indução ao endividamento com terceiros.

V - Cerceamento do uso de qualquer meio de transporte é toda forma de limitação ao uso de meio de transporte existente, particular ou público, possível de ser utilizado pelo trabalhador para deixar local de trabalho ou de alojamento.
VI - Vigilância ostensiva no local de trabalho é qualquer forma de controle ou fiscalização, direta ou indireta, por parte do empregador ou preposto, sobre a pessoa do trabalhador que o impeça de deixar local de trabalho ou alojamento.
VII - Apoderamento de documentos ou objetos pessoais é qualquer forma de posse ilícita do empregador ou preposto sobre documentos ou objetos pessoais do trabalhador.
Art. 3º Os conceitos estabelecidos no artigo 2º desta norma deverão ser observados pelo Auditor-Fiscal do Trabalho em qualquer ação fiscal direcionada para erradicação do trabalho em condição análoga à de escravo ou em ações fiscais em que for identificada condição análoga à de escravo, independentemente da atividade laboral, seja o trabalhador nacional ou estrangeiro, inclusive quando envolver a exploração de trabalho doméstico ou de trabalho sexual, bem como para fins de inclusão de registro no Cadastro de Empregadores que tenham submetido trabalhadores à condição análoga à de escravo estabelecido pela Portaria Interministerial MTPS/MMIRDH n.º 4/2016.

FICHA DE ANÁLISE

a) De acordo com o Art. 243 da Constituição Federal (fonte 1), qual é a punição para as propriedades rurais ou urbanas nas quais forem identificadas práticas de exploração do trabalho escravo?

b) De acordo com o disposto no Art. 149 do Código Penal (fonte 2), qual é a pena para quem reduz alguém à condição análoga à escravidão?

c) O empregador pode reter a carteira de trabalho ou os objetos pessoais do empregado com a finalidade de retê-lo no local de trabalho?

d) O empregador pode impedir a ida do trabalhador para sua residência alegando que só irá liberá-lo após a quitação de uma dívida?

e) De acordo com o disposto na Portaria nº 1293 de 28 de dezembro de 2017 (fonte 3), qual é o incentivo financeiro concedido ao trabalhador resgatado em condições análogas à escravidão pelo Ministério do Trabalho?

f) Explique com as suas palavras a definição de trabalho forçado de acordo com a portaria.

g) Vocês já presenciaram ou já ouviram relatos de alguma situação de trabalho escravo ou forçado? Qual(is)?

Fonte 4 – Notícia do jornal *O Globo*

RIO - Em 2018, ações fiscais da Inspeção do Trabalho, do governo federal, identificaram 1,7 mil* casos de trabalho escravo no Brasil. A maior parte desses trabalhadores (1,2 mil) estava em áreas rurais, onde a prática historicamente é mais comum. Foram resgatadas 1.133 pessoas. Em todo o ano passado foram realizadas 231 inspeções. Em um quarto* delas houve registro de trabalho análogo ao de escravo.

Desde que o governo brasileiro reconheceu a existência dessa prática ilegal e passou a combatê-la, em 1995, os grupos de fiscalização da Inspeção do Trabalho resgataram 53.607 trabalhadores nessa condição em todo o país. Nesse período, foram pagos mais de R$ 100 milhões em verbas salariais e rescisórias durante as operações.

O resgate do trabalhador, explica a pasta, não se limita à retirada física do local de trabalho, mas de um conjunto de medidas para cessar o dano causado à vítima, reparar os prejuízos no âmbito da relação trabalhista e promover o acolhimento por órgãos de assistência social.

As ocorrências foram registradas no Ceará, Bahia, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina e São Paulo.

O estado de Minas Gerais teve o maior número de fiscalizações e trabalhadores resgatados (266 resgates em 46 ações fiscais), seguido pelo Pará (107 em 13 operações). As atividades econômicas com mais casos de exploração de mão de obra em condição análoga à de escravo foram o cultivo de café (302 resgates), criação de bovinos para corte (106 resgates), produção de carvão vegetal (98 resgates), fabricação de farinha de mandioca e derivados (90 resgates), comércio varejista de laticínios e frios (80 resgates) e construção de edifícios (69 resgates).

O dia 28 de janeiro é lembrado como Dia Nacional de Combate ao Trabalho Escravo e Dia Nacional do Auditor-Fiscal do Trabalho, em homenagem aos auditores-fiscais do trabalho Eratóstenes de Almeida, João Batista Soares Lage e Nelson José da Silva, e ao motorista Ailton Pereira de Oliveira. Eles foram assassinados enquanto investigavam denúncias de trabalho escravo em uma propriedade em Unaí* (MG).

No início do ano, a Secretaria de Inspeção do Trabalho, ligada ao Ministério da Economia, atualizou a relação de empregadores que tenham submetido trabalhadores a condições análogas à escravidão, mais conhecida como lista suja do trabalho escravo. Nesta, há 202 nomes. A anterior havia sido divulgada em outubro e incluía 209 empregadores. Todos os nomes que constam na lista foram autuados por trabalho análogo ao de escravo por auditores fiscais, e tiveram o direito de recorrer em duas instâncias administrativas dentro do órgão, mas perderam.

De acordo com o artigo 149 do Código Penal brasileiro, caracterizam o trabalho análogo ao de escravo condições degradantes de trabalho (incompatíveis com a dignidade humana, caracterizadas pela violação de direitos fundamentais coloquem em risco a saúde e a vida do trabalhador), jornada exaustiva (em que o trabalhador é submetido a esforço excessivo ou sobrecarga de trabalho que acarreta a danos à sua saúde ou risco de vida), trabalho forçado (manter a pessoa no serviço através de fraudes, isolamento geográfico, ameaças e violências físicas e psicológicas) e servidão por dívida (fazer o trabalhador contrair ilegalmente um débito e prendê-lo a ele). Os elementos podem vir juntos ou isoladamente.

(jornal *O Globo*, 28/01/2019, disponível em: https://oglobo.globo.com/economia/em-2018-fiscais-identificaram-17-mil-casos-de-trabalho-escravo-no-brasil-23409423)
* 1,7 mil – 1.700
* um quarto – 1/4
* O assassinato dos 3 fiscais do trabalho e de um motorista aconteceu no dia 28 de janeiro de 2004 e ficou conhecido como Chacina de Unaí.

FICHA DE ANÁLISE

a) De acordo com a notícia (fonte 3), responda:

a.1) Quantos casos de trabalho escravo foram identificados no Brasil no ano de 2018?

a.2) Quando o governo brasileiro reconheceu a existência da prática do trabalho escravo em seu território?

a.3) Quais foram as duas atividades econômicas com o maior número de trabalhadores resgatados?

a.4) Por que o Dia Nacional do Combate ao Trabalho escravo e o Dia Nacional do Auditor-Fiscal são comemorados no dia 28 de janeiro?

a.5) O que é a lista suja atualizada pela Secretaria de Inspeção do Trabalho ligada ao Ministério da Economia?

Atividade 6 – Reforma ou modernização trabalhista?

Inicialmente o professor irá questionar os alunos sobre quais mudanças nas leis trabalhistas eles ouviram pelo noticiário, no ambiente de trabalho, nas redes sociais ou através de outros meios e irá anotar no quadro as respostas, inclusive se forem negativas (neste caso o professor deverá contar quantos alunos responderam que não ouviram nada).

Sugerimos que os significados das palavras “modernização” e “reforma” também sejam discutidos em sala de aula. Na vida diária essas palavras são utilizadas em quais

situações? Essas palavras utilizadas para caracterizar as mudanças propostas nos sugerem que essas são positivas ou negativas? A modernização ou a reforma são boas para quais grupos?

Os alunos irão anotar esse mapeamento inicial dos conhecimentos prévios sobre o assunto nos seus cadernos e as suas expectativas de aprendizado. Em seguida, os grupos irão analisar as fontes sobre a reforma trabalhista que serão apresentadas pelo professor.

Fonte 1 – Reportagem sobre a Campanha de modernização trabalhista

Campanha Modernização Trabalhista

por Site Secom* — publicado 17/05/2017 15h07, última modificação 07/07/2017 14h16

A Modernização Trabalhista é imprescindível para a retomada do crescimento econômico e geração de empregos. Apesar da evolução da qualidade do mercado de trabalho brasileiro nas últimas décadas há cerca de 18 milhões de que não têm a sua Carteira de Trabalho assinada. O mercado de trabalho é marcado por alta rotatividade, baixa produtividade e limitada utilização de jornadas alternativas de trabalho. Assim, a legislação pode ser modernizada para ampliar as possibilidades de emprego e contratação para trabalhadores e empregadores. Nesse sentido, houve um esforço conjunto entre Governo, Centrais Sindicais, Confederações Patronais e Tribunal Superior do Trabalho, para propor ao Congresso Nacional um conjunto de medidas modernizadoras das relações de trabalho no Brasil, como:

- Trabalho temporário
- Jornada de trabalho em tempo parcial
- Preservação de empregos

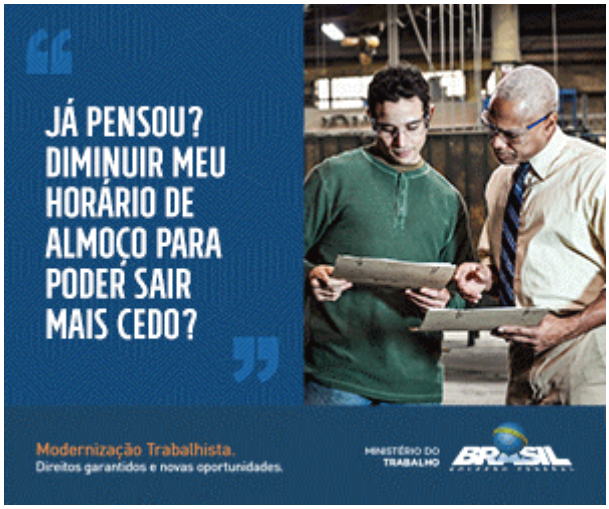
* A SECOM é a Secretaria Especial de Comunicação da Presidência da República.

Disponível em: http://www.secom.gov.br/atuacao/publicidade/textos/campanha-modernizacao-trabalhista, acesso em 09/02/2019.

Fonte 2 – Banner da campanha de modernização trabalhista de 2017

Banner da campanha de “Modernização trabalhista” divulgada em maio de 2017, disponível em: http://www.secom.gov.br/atuacao/publicidade/imagens/300x250_2.gif acesso em: 09/02/2019.

Fonte 3 – Banner da campanha de modernização trabalhista de 2017



Banner da campanha de "Modernização trabalhista", disponível em: http://www.secom.gov.br/atuacao/publicidade/imagens/300x250_3.gif , acesso em: 09/02/2019.

Fonte 4 - Campanha Modernização Trabalhista 2017 - Costureira

https://www.youtube.com/watch?v=cTge0YWvf5k

Fonte 5 - Campanha Modernização Trabalhista 2017 - Buffet

https://www.youtube.com/watch?v=vkCmNbzHL_o

FICHA DE ANÁLISE 1

Pontos a serem analisados	**Fonte 1**	**Fonte 2**	**Fonte 3**	**Fonte 4**	**Fonte 5**
Tipo de documento					
Autor					
Data					
Qual é o objetivo do documento					
O documento possui alguma vinculação institucional? Qual?					

FICHA DE ANÁLISE 2

a) De acordo com o texto de propaganda da Campanha Modernização Trabalhista (fonte 1), a "modernização trabalhista" é necessária por dois motivos. Quais são eles?

b) De acordo com o texto da fonte 1, quais seriam as características do mercado de trabalho na época de publicação do texto?

c) A fonte 2 traz uma peça publicitária na qual uma mulher reflete sobre um tipo de jornada de trabalho. Identifique a qual jornada ela está se referindo e o motivo deste exemplo ter sido utilizado na peça publicitária.

d) A fonte 3 traz uma peça publicitária relacionada à duração do intervalo do almoço. A peça publicitária defende que tipo de alteração relacionada a este tema?

e) A fonte 4 é um vídeo da campanha de modernização trabalhista. Quem são os personagens do vídeo? Quais são os assuntos abordados?

f) A fonte 5 também é um vídeo da campanha de modernização trabalhista. Quem são os personagens do vídeo? Qual é o assunto abordado por eles no vídeo?

g) As fontes 4 e 5 possuem alguns pontos em comum. Assistam aos vídeos pelo menos duas vezes buscando identificar esses pontos em comum e anotem: o tipo de música que está tocando, como os personagens do vídeo interagem entre si, tempo de duração dos vídeos e o possível motivo para este tempo de duração, quais são as legendas que aparecem, tipo de voz da narração dos vídeos e quais são as mensagens transmitidas.

h) A reforma trabalhista foi votada e aprovada pelo Senado em 11 de julho de 2017. A Campanha de Modernização Trabalhista (fonte 1) foi publicada em 17 de julho de 2017 e teve como foco a defesa da mudança na legislação trabalhista. O nome da campanha poderia ser Campanha da Reforma Trabalhista, mas a palavra modernização foi a escolhida para nomear a campanha. Por quê?

Parte II

Esta atividade a ser realizada em grupo, tem como proposta identificar alguns pontos da CLT alterados pela Reforma Trabalhista.

Fonte

- **Consolidação das Leis do trabalho (disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm **).**

FICHA DE ANÁLISE

Pontos a serem analisados	**De acordo com a CLT antes da reforma trabalhista**	**De acordo com a reforma trabalhista**
Trabalho de doze horas seguidas por trinta e seis horas ininterruptas de descanso mediante...		
Trabalho intermitente		
Trabalho de empregadas gestantes em locais insalubres		
Trabalho de empregadas lactantes em locais insalubres		
Cláusula de exclusividade para contratação de trabalhador autônomo		
Gorjeta		
Prorrogação de jornada em ambientes insalubres, sem licença prévia das autoridades competentes do Ministério do Trabalho		

Parte III – Síntese dos assuntos abordados

O professor poderá chamar atenção dos alunos sobre os aspectos do trabalho feminino estudados nos blocos 1 e 2 buscando listar continuidades e descontinuidades em uma perspectiva histórica. Os alunos podem construir uma linha do tempo coletiva com alguns marcos das conquistas de direitos do trabalho feminino sinalizando que as conquistas não são eternas e que podem deixar de existir. O que em determinado momento é considerado essencial em outro momento pode deixar de ser. A construção dessa linha do tempo poderá ser realizada em uma aula.

A sistematização dos assuntos abordados pode ser feita com a realização de uma exposição de painéis sobre os temas estudados e discutidos nas atividades do Bloco 2. Na data marcada, após a exposição dos painéis, o professor pedirá aos grupos que refaçam a atividade de anotar palavras e frases relacionadas à palavra “trabalho”, como eles fizeram no início da

sequência didática, para que possa ser verificado se houve aprendizado. Sugerimos que esta atividade seja feita no verso da mesma folha preenchida no início da sequência didática.

Organização dos painéis

Os grupos irão construir cinco painéis na sala:

1) Consolidação das Leis do Trabalho de 1943 (surgimento, pontos importantes e outros aspectos considerados relevantes para o grupo)
2) Propaganda governamental (durante o Estado Novo e no século XXI)
3) Reforma trabalhista (seleção de algumas alterações da CLT, justificativa de implantação, pontos positivos e negativos)
4) Trabalho escravo contemporâneo (o que é, formas, fiscalização)

Os painéis serão construídos pela turma de forma colaborativa com a seguinte organização:

1) Sorteio dos grupos que serão responsáveis por cada tema.
2) Todos os grupos devem produzir pelo menos uma contribuição de reflexão para cada painel e entregar ao grupo responsável pela organização do painel. Essa contribuição pode ser um texto, um cartaz, um relato, uma música ou um desenho que represente o que o grupo compreendeu do tema.
3) O grupo responsável irá apresentar o conteúdo do painel pelo qual ficou responsável, mas os membros dos outros grupos podem ajudar na apresentação.

AVALIAÇÃO

O professor irá avaliar: o conteúdo, a organização e a colaboração dos grupos na construção dos painéis.

Parte IV – Mapeamento dos conhecimentos adquiridos

O professor irá pedir aos alunos que façam a mesma atividade sugerida no início do Bloco 1, “Mapeamento dos conhecimentos prévios”, no verso da mesma folha utilizada, para que os alunos verifiquem se as atividades realizadas trouxeram novos conhecimentos e ampliação da percepção de novos conteúdos sobre a história dos direitos do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não teve a pretensão de esgotar as possibilidades de abordagens e métodos para o estudo da história dos direitos do trabalho no Brasil na EJA, reconhecendo a amplitude e a complexidade da temática. Ao longo da realização do trabalho, foi possível pensar e repensar a minha prática docente de história na EJA, ao conhecer autores, experiências, marcos legais e dados sobre a modalidade. A minha relação com o conhecimento histórico também foi ressignificada, ao buscar formas de instigar os alunos a participarem ativamente da construção deste como sujeitos autônomos e críticos.

Nesse sentido, antes de começar a produção da sequência didática, foi necessário compreender o funcionamento da EJA no Brasil, através de autores, estatísticas e legislação específicos que abordam e refletem sobre a modalidade. A análise desses conteúdos transformou o meu olhar sobre a minha sala de aula, pois conhecer a luta dos movimentos sociais pela garantia da EJA, as iniciativas de educação popular exitosas em detrimento dos projetos de sucateamento, como o fechamento de turmas, a migração perversa e a diminuição de número vagas, me fez enxergar potência e resistência onde antes parecia haver uma situação difícil e sem explicações.

Foi necessário também estudar e pensar a estrutura da instituição escolar na qual eu e meus alunos estamos inseridos, na rede estadual do Rio de Janeiro, através do Programa Nova EJA. Esta análise contemplou uma reflexão sobre o manual do programa e sobre o material didático de história produzido pelo CECIERJ para o segmento e sobre suas possibilidades e (im)possibilidades de uso na sala de aula. Como já foi dito, o material apresenta algumas atividades que demandam recursos materiais e tecnológicos que ainda não chegaram a todas as escolas estaduais; portanto, nestes casos não é possível aplicá-las.

A produção de materiais didáticos não é uma tarefa fácil e dificilmente haverá um material que atenda às necessidades e expectativas de todos os alunos e professores, especialmente quando consideramos a diversidade do público da EJA, como, por exemplo, a diversidade geracional, que pode requerer a inclusão digital dos idosos, ou até mesmo a restrição material, já que nem todos os alunos possuem telefones celulares com internet disponível para realizar algumas das atividades propostas. Outro ponto que chamou atenção foi a constituição da equipe responsável pela elaboração do material, formada por docentes com titulação acadêmica de, no mínimo, mestrado em curso, o que revela indícios de que pode ter sido exigida a titulação mínima de mestrado em curso como critério de seleção dos

membros da equipe. Na pesquisa aos currículos dos autores do material do Programa Nova EJA disponibilizados na Plataforma Lattes, não identificamos experiência direta na EJA no momento da produção do material. No entanto, não podemos afirmar que não houve a preocupação de selecionar profissionais com experiência na EJA para compor a equipe; apenas pudemos sinalizar que esta experiência não se encontra disponível na Plataforma Lattes.

O estudo dos autores tanto do campo do ensino de história quanto da EJA e as experiências práticas nos levam a afirmar que a produção de material didático requer conhecimento dos sujeitos que irão utilizar o material e da realidade na qual os mesmos estarão inseridos; portanto, reafirmamos a importância de produção de materiais específicos produzidos por professores da EJA e por especialistas com experiência e vivência na modalidade.

Voltando aos apontamentos relacionados ao material do Programa Nova EJA, reconhecemos que o mesmo contém atividades estimulantes e problematizadoras que podem ser utilizadas em sala de aula, mesmo nas escolas que não possuem os livros, pois o material está disponibilizado no site do CECIERJ e, caso a escola tenha acesso à internet, o professor pode exibir algumas atividades propostas no Datashow.

No curso deste trabalho tive a oportunidade de conhecer autores referenciais para o estudo da EJA, como, por exemplo, Miguel Arroyo, defensor da radicalidade e da especificidade da EJA e da necessidade de formulação e reformulação das nossas práticas enquanto sujeitos da EJA, leitura necessária e inspiração para momentos de desafios. Suas reflexões proporcionaram um novo olhar sobre a minha prática como docente e exigindo que esta seja permanentemente desafiada ao trabalho de tornar os conteúdos históricos adequados à aprendizagem, sem desconsiderar os alunos como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo suas experiências e saberes em permanente diálogo.

No decorrer desta pesquisa, tive a oportunidade de aprender com os meus colegas da segunda turma do PROFHISTÓRIA UERJ, com os autores citados ao longo do trabalho, com professores do PROFHISTORIA e do Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos da UFRJ realizado em 2017, pude conhecer iniciativas, autores e eventos científicos (ANPUH, SELIEJA, Encontro de História Oral) que contribuíram diretamente para realização desta dissertação. Através dessas oportunidades de aprendizado descobri possibilidades de construção da sequência didática e me deparei com o dilema de elaborar um material que terá vida própria e pode ser utilizado por terceiros – portanto, quais são os limites da instrução das atividades? De que forma eu conseguiria propor as atividades respeitando e reconhecendo a

autonomia dos docentes que porventura quiserem usar o material? Como estimular nos alunos o interesse pelas atividades propostas? Essas perguntas não são fáceis e também não possuem respostas definitivas; portanto, cheguei à conclusão de que o professor é o sujeito autônomo que vai planejar suas aulas e atividades fazendo as opções que achar pertinentes e irá utilizar os materiais didáticos da forma que achar melhor podendo significá-los e ressignificá-los quando achar pertinente. Pensando em estimular os alunos busquei reunir fontes diversificadas que pudessem inspirar curiosidade e aprendizado e, quanto ao limite de instrução das atividades, percebi que não existe receita de bolo neste campo e é muito comum e produtivo que materiais didáticos sejam ressignificados de acordo com o contexto de cada turma.

Na construção da sequência didática encontrei alguns desafios durante o levantamento de fontes, como a incompatibilidade dos meus horários disponíveis com os de funcionamento de alguns arquivos. Por esta razão, a maioria das fontes utilizadas nesta sequência são oriundas de arquivos disponíveis na internet, na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, Casa de Rui Barbosa e outros sítios eletrônicos. Selecionar as fontes a serem trabalhadas foi uma tarefa difícil, pois os arquivos consultados possuem muitos documentos interessantes e pertinentes, mas uma seleção precisava ser feita, e o que ficou de fora pode ser utilizado em outras aulas.

Este trabalho me permitiu ver meus colegas professores da EJA sob uma nova perspectiva: a de trabalhadores que acumulam vários empregos buscando a melhor forma de trabalhar com a estrutura que têm, pude enxergar meus alunos muito além do discurso do “tempo perdido” que em alguns casos culpabiliza o aluno adulto pelo seu fracasso escolar e mascara outros fatores que contribuíram para a negação do seu “direito à educação”, como a violência, a precarização das escolas públicas e a necessidade de começar a trabalhar cedo para ajudar financeiramente a família. Pude me enxergar como uma professora que precisa se capacitar permanentemente e buscar novas formas de garantir que o direito à aprendizagem dos meus alunos dessa vez seja garantido nas minhas aulas. O meu objetivo é que os meus alunos se percebam sujeitos autônomos produtores de conhecimento e possam conquistar seus objetivos pessoais, profissionais e escolares.

As atividades desta sequência serão trabalhadas em sala de aula e os resultados obtidos serão registrados como parte de um trabalho futuro de análise da recepção pelos alunos das atividades propostas. Certamente surgirão novas ideias, críticas e possibilidades de construção de atividades, e a sala de aula será o espaço fundamental para obtenção do retorno do trabalho desenvolvido.

Finalmente, espera-se que esta dissertação contribua de alguma forma na construção de aulas de história relacionadas à história dos direitos do trabalho e ajude professores de história iniciantes a se situarem na EJA. Recomenda-se como já foi citado anteriormente, que a sequência didática seja utilizada e até mesmo adaptada às necessidades de outros professores e alunos, considerando a pluralidade de experiências e contextos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais*. História Hoje, v. 1, n. 1, Associação Nacional de História (ANPUH,), p. 61-88, 2012 Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/19/23, acesso em 5/11/2017.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania – *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, n. 11, 2001.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autentica, 2006, p. 17-32.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.* Brasília: UNESCO, 2006.

_____. *Passageiros da noite*: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Editora Vozes Limitada, 2017.

BARRETO, José Carlos; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. *Construção coletiva*, p. 63-68, 2005.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos.* Cortez editora, 2018 [2008].

BRASIL. *Código Penal*. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940.

_____. *Consolidação das leis do trabalho*. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

_____. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização e a educação continuada de adolescentes e adultos, 1967.

_____. Lei nº 5.692. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.* Brasília, 1971.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, 1988.

_____. Lei. 9394/96. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

_____. PARECER, CNE/CEB nº 11/2000. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, Brasília, 2000.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, 2006.

_____. Parecer CNE/CEB n. 23/2008. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Brasília, 2008.

CUNHA, Luís Antônio; XAVIER, Libânia. “Mobral”. *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro,* “Disponível em: http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-tematico/movimento-brasileiro-de-alfabetizacao-mobral”. Acesso em: 01/06/2019.

DI PIERRO, M. C.; Joia, O. & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55.

FAUSTO, Boris**,** *Trabalho urbano e conflito social.* Rio de Janeiro: Editora Difel, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: *saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DI PIERRO, M. C. (2005). Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas de EJA no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: *saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e Politizar. Angicos, 50 anos depois. *Revista de Informação do Semiárido – RISA,* Angicos, RN, v. 1, n.1, p. 47-67, jan./jun. 2013. Edição Especial.

GOMES, Angela de Castro; FLAKSMAN, Dora Rocha; STOTZ, Eduardo. *Velhos militantes: depoimentos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____. *A invenção do trabalhismo*. Editora FGV, 2017 [1988].

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, 2000.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas.* São Paulo: CORTEZ, 2014.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. *Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdos.* 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NICODEMOS, Alessandra. *O trabalho docente de História no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico.* Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2013.

NOGINO, Silvia Braga. *Identidade Cultural e ensino de História em Educação de jovens e adultos*. Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Petrópolis, Faculdade de Educação, 2007.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea*, 1996-2004. UNESCO Representação no Brasil, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene Rosa. *Ensinar história*. Scipione, 2006.

SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*, p. 67-85, 2011.

VENTURA, Jaqueline; As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. In: Serra, Enio; Moura, Ana Paula. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos em Debate*. 1ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, v. 1, p. 143-164.