



**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD)  
INSTITUTO DE HUMANIDADES (IH)  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**PEDRO BRUNO DE LIMA PEREIRA**

**“HISTÓRIAS QUE RECONTAM HISTÓRIAS”: NARRATIVAS DE RETORNO À  
EJA POR TRABALHADORAS DA DÉCADA DE 1980**

**REDENÇÃO – CE**

**2020**

**PEDRO BRUNO DE LIMA PEREIRA**

**“HISTÓRIAS QUE RECONTAM HISTÓRIAS”:** NARRATIVAS DE RETORNO À EJA  
POR TRABALHADORAS DA DÉCADA DE 1980

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, vinculado ao Instituto de Humanidades (IH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), como requisito final para a obtenção do título de Pedagogo.

**Orientador:** Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira

REDENÇÃO – CE

2020

PEDRO BRUNO DE LIMA PEREIRA

**“HISTÓRIAS QUE RECONTAM HISTÓRIAS”: NARRATIVAS DE RETORNO À  
EJA POR TRABALHADORAS DA DÉCADA DE 1980.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia vinculado ao Instituto de Humanidades (IH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), e aprovado como requisito final para a obtenção do título de Pedagogo.

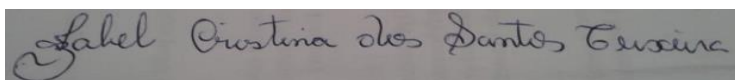
**Data da aprovação:**

20/10/2020

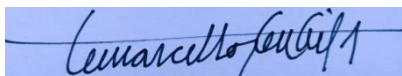
**Banca examinadora:**



Luís Carlos Ferreira - Orientador  
Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana  
Unilab - CE



Izabel Cristina dos Santos Teixeira - Examinadora  
Doutora em Literatura  
Unilab – CE



Plínio Marcelo Decaro Silveira - Examinador  
Mestre em Educação  
SME – Duque de Caxias

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Pereira, P.B.L.

P489h

"Histórias que recontam histórias": narrativas de retorno à EJA por trabalhadoras da década de 1980 / Pedro Bruno de Lima Pereira.

- Redenção, 2020.

48f: il.

Monografia - Curso de Pedagogia, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Estudantes de educação de jovens e adultos. 3. Narativas pedagógicas. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 374.981

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, louvo a Deus e ao Universo, por permitir que as coisas acontecessem, em minha vida, da melhor maneira possível; agradeço por terem cuidado da minha saúde, física e mental, me dando força, paciência e privilégios para superar todos os desafios.

Agradeço à UNILAB e todo seu corpo docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia, por todas as oportunidades e os ensinamentos compartilhados, ao longo desses anos.

Agradeço ao meu orientador, Dr. Luís Carlos Ferreira, grande professor e amigo, por toda inspiração e suporte, teórico e acadêmico, no pouco tempo que lhe coube, pois todas as suas correções e incentivos foram de extrema importância para meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço aos professores que aceitaram compor a minha banca para contribuir com o meu trabalho. É uma grande honra poder somar conhecimento com vocês. A escolha por cada um foi motivo de grande importância para mim, por toda inspiração que representam na minha vida acadêmica.

Agradeço a toda classe docente da Educação Básica do nosso grande Brasil. Hoje, eu e nós somos, porque vocês foram. Muito obrigado, por terem decidido se tornar professores/as.

Agradeço aos colegas de turma, que compartilharam comigo cada momento dessa graduação. Aprendi muito com vocês também. Muito obrigado a cada um/a, por todas as trocas, ao longo desses anos, seja para compartilhar as dores, as vitórias e as palavras de incentivo.

Agradeço à EEM. Almir Pinto de Aracoiaba – Ceará, pela cessão do espaço para realização do meu estágio e das minhas investigações, dentro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Agradeço às alunas da EJA, que aceitaram participar do método de pesquisa, utilizado nessa investigação. As narrativas das suas histórias de vida me emocionaram, confirmaram minhas hipóteses e me instigaram a trabalhar e lutar, com vocês, por uma educação gratuita, de qualidade e ao longo da vida, para todos/as. Obrigado pelas contribuições e por enriqueceram o meu trabalho. Deixo aqui a minha terna gratidão, atrelado aos meus votos de parabéns e sucesso, pela coragem, persistência e determinação.

Agradeço à minha família; meu pai, Raimundo (*in memoriam*), minha mãe, Deuzanira, e minhas irmãs, Dávila e Brenda, por sempre acreditarem em mim e não medirem esforços

para investir no meu futuro profissional. Gratidão, pelo amor, incentivo e apoio incondicional de cada um de vocês.

Por fim, agradeço a todos e todas que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, ou torceram pelo meu sucesso acadêmico.

Muito obrigado!

“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” **(Paulo Freire)**

## RESUMO

Apresentaremos, no corpo deste trabalho, uma análise dos processos educacionais contadas por meio das narrativas autobiográficas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos da região do Maciço de Baturité, interior do Estado do Ceará, que tiveram seus estudos interrompidos na década de 1980. O objetivo dessa investigação consiste em identificar, entre as narrativas de mulheres, quais as questões específicas do trabalho, na fase da infância, fazem parte de suas memórias do passado e justificam seus retornos para as escolas de EJA, nos tempos atuais. Isso nos permite conhecer o perfil dos estudantes, em escolas da EJA desta região; entender os efeitos do trabalho infantil, como um problema social, ao longo da história do Brasil; analisar o que diz a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em relação à garantia de direitos e levantar as políticas educacionais que tratam do trabalho infantil, em nosso país. Após realizar uma revisão bibliográfica para entender como se dá garantia dos direitos de crianças e adolescentes, na década de 1980, principalmente, na erradicação do trabalho infanto-juvenil no Brasil, bem como sobre o funcionamento da educação de jovens e adultos, nos tempos atuais, partimos para uma entrevista semiestruturada, com quatro mulheres, estudantes da EJA da região do Maciço de Baturité que nos contaram suas histórias de vida, no campo social e na educação. Apuramos que o trabalho precoce foi o principal impedimento para que houvesse uma educação, ao longo da vida, entre as décadas de 1970 e 1980, e reconhecemos que lhes foi negado, em suas infâncias, o direito fundamental de todo cidadão, a educação. Por fim, constatamos, nos relatos, que ainda existe uma negação continuada desse direito. Dessa forma, reiteramos que a preocupação do poder público não deve ser apenas com o acesso, mas, também, com a especificidade dessa população, no sentido de estimular a sua permanência no ambiente de aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Histórias do passado; Narrativas; Trabalho; Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

We will present, in the body of this work, an analysis of the educational processes told through the autobiographical narratives of students of Youth and Adult Education in the Maciço de Baturité region, interior of the State of Ceará, who had their studies interrupted in the 1980s. The objective of this investigation is to identify, among the narratives of women, which the specific issues of work, in the childhood phase, are part of their memories of the past and justify their returns to the schools of EJA, in the current times. This allows us to know the profile of students, in EJA schools in this region; understand the effects of child labor, as a social problem, throughout Brazil's history; to analyze what the Federal Constitution (1988) and the Child and Adolescent Statute (1990) say, in relation to guaranteeing rights and to raise the educational policies that deal with child labor in our country. After conducting a bibliographic review to understand how the rights of children and adolescents are guaranteed in the 1980s, mainly in the eradication of child and youth work in Brazil, as well as on the functioning of youth and adult education, in current times, we left for a semi-structured interview with four women, students of EJA in the Maciço de Baturité region who told us their life stories, in the social field and in education. We found that early work was the main impediment to an education throughout life between the 1970s and 1980s, and we recognize that they were denied, in their childhoods, the fundamental right of every citizen, education. Finally, we found in the reports that there is still a continued denial of this right. Thus, we reiterate that the concern of the public authorities should not only be with



access, but also with the specificity of this population, in order to encourage their permanence in the learning environment.

**KEYWORDS:** Stories from the past; Narratives; Job; Young and Adult Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CE - Ceará

CF – Constituição Federal

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FGTS – Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPT – Ministério Público do Trabalho

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PNADC – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira

## SUMÁRIO

Introdução.....	12
Procedimento metodológico.....	16
CAPÍTULO 1: A Educação de Jovens e Adultos: conquistas e garantias.....	20
CAPÍTULO 2: O mundo do trabalho na infância e juventude, no passado e no presente.....	27
CAPÍTULO 3: Histórias do passado no trabalho infantil com estudantes da EJA.....	34
Considerações finais.....	43
Referências	
Anexos	

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em uma análise dos processos educacionais nas histórias do passado, em narrativas de mulheres trabalhadoras, escolarizadas na Educação de Jovens e Adultos da região do Maciço de Baturité<sup>1</sup>, interior do Estado do Ceará, após terem seus estudos interrompidos, na década de 1980.

Esta investigação foi pensada e construída no intuito de continuidade ao trabalho de conclusão de curso iniciado na primeira graduação – Bacharelado em Humanidades – em que foram analisadas as implicações do trabalho infanto-juvenil, no desenvolvimento social e educacional de crianças e adolescentes, de 12 a 17 anos, no município de Aracoiaba – Ceará, situado na região do Maciço de Baturité, a 73km da capital, Fortaleza.

No decorrer da Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), as disciplinas e os estágios curriculares, especialmente, em Educação de Jovens e Adultos (EJA), permitiram contatocom diferentes histórias de passado, marcadas por muitas justificativas sobre o impedimento da conclusão dos estudos, na idade considerada adequada. Numa percepção mais ampla, as narrativas estavam fundamentadas, no trabalho infantil, como principal impedimento, e gerou [em nós] a inquietação de buscar entender o que garantia os direitos de crianças e adolescentes, nesse período, para que, anos mais tarde, adultos/as e idosos/as trabalhadores/as que estão na EJA buscassem a escolarização e formação na Educação Básica.

A fim de expandir os estudos no campo das políticas públicas para crianças e adolescentes, sobretudo, aqueles/as em situação de vulnerabilidade social e em condições de trabalho, analisamos o trabalho infantil, na década de 1980, antes da promulgação da Constituição Cidadã de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, num período de poucas garantias e discussões, em relação aos direitos das crianças e adolescentes.

Nesse sentido, observamos que a revisão bibliográfica não seria suficiente para entender como se dava a garantia dos direitos de crianças e adolescentes na década de 1980, principalmente, na questão da erradicação do trabalho infanto-juvenil. Nesse caso, demos ênfase à investigação a respeito do trabalho decorrido, nesse período de vida dessas pessoas [hoje, adultas e/ou idosas], que justificasse o seu retorno para as escolas de EJA. Ao mesmo tempo, nos permitiu também pontuar avanços nas políticas de educação e de proteção integral

---

<sup>1</sup> Formação geológica localizada no sertão central cearense composta por 13 municípios e constituída por rochas calcárias e graníticas, possuindo muitas cachoeiras, rios e vestígios de Mata Atlântica. A região tem três importantes rodovias a CE-060, a CE-065 e a CE-356 que dão fácil acesso em linha reta à capital, Fortaleza, e a 12 municípios do Maciço.

à infância e à juventude. Consideramos que as fontes orais, presentes nas narrativas das histórias dessas adultas e idosas, que tiveram seus direitos não-reconhecidos em suas vidas, e que decidiram retornar ao ambiente escolar, têm muito a nos dizer, nos dias atuais.

Consideramos a questão do *trabalho* como categoria de análise aliada às *narrativas* em histórias do passado de mulheres, adultas e idosas, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da região do Maciço de Baturité. No caso da escolha por mulheres, deve-se a algumas razões: à percepção nos estágios em EJA, por maior presença feminina, nas salas de aula; à constatação da assiduidade das mulheres, nas aulas, principalmente, nos dias em que estive na escola-campo; ao reconhecimento da predominância de uma educação machista que fez [e ainda faz parte] da história do nosso país que impediu muitas mulheres de concluírem os estudos, na idade adequada; por fim, à tripla jornada de trabalho, relatada pelas mulheres (estudantes, trabalhadoras e donas de casa), nos dias de hoje, como demonstração de desafio para o retorno à escola.

Atentos aos relatos dos sujeitos da pesquisa, identificaremos as nuances do *trabalho infantil*<sup>2</sup> para, na sequência, buscarmos bibliografia específica, sobre os direitos das crianças e adolescentes, na década de 1980, em contraste com as concepções atuais, considerando os impactos na educação dessas adultas e idosas trabalhadoras.

Em linhas gerais, o objetivo geral do trabalho é identificar, entre as narrativas desses sujeitos – mulheres, adultas, idosas e trabalhadoras – quais as questões específicas do trabalho, na fase da infância, fizeram parte das histórias do passado que justificassem o retorno às escolas de EJA, nos tempos atuais.

Desse modo, buscaremos responder as seguintes questões: o que os sujeitos da pesquisa – mulheres, adultas, idosas e trabalhadoras – enxergam, nos tempos atuais, e o que podem nos dizer a respeito do acesso à Educação e o trabalho infantil, na década de 1980? Na sequência, interrogamos sobre os motivos que impediram essas mulheres de concluírem os estudos, na década antes citada, e o que essas pessoas perceberam de mudança, na garantia dos direitos dedicados às crianças e adolescentes, após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990?

Como objetivos específicos dessa pesquisa, temos: conhecer o perfil dessas estudantes que ocupam as escolas da EJA, no Maciço de Baturité; entender os efeitos do trabalho infantil, como uma questão social, ao longo da história do Brasil; analisar o que diz a

---

<sup>2</sup> É uma violação de direito da criança. É o trabalho que gera fonte e renda para a família e deve ser responsabilidade dos adultos. Quando os afazeres domésticos são excessivos, ocupam um grande tempo e impedem a criança de brincar ou de estudar, é sinal que estão prejudicando o seu desenvolvimento e podem ser caracterizados como exploração infantil.

Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, em relação à garantia de direitos das crianças e adolescentes e, por fim, levantar quais as políticas de Educação que tratam do trabalho infantil, na contemporaneidade.

Num breve percurso histórico, podemos dizer que, em 1927, os debates [insuficientes] sobre o conceito de trabalho infantil versavam sobre a lógica de um prejuízo ao desenvolvimento de crianças e adolescentes, no campo socioeducacional, mas que deram origem à criação do primeiro Código de Menores da República, pelo juiz de menores do Rio de Janeiro, José Cândido de Mello Mattos.

Em 1934, o Brasil adotou uma nova Constituição em que prescrevia a proteção contra a exploração do trabalho infanto-juvenil, no país, trazendo a proibição do trabalho aos menores de quatorze anos; de trabalho noturno, aos menores de dezesseis; e em indústrias insalubres, aos menores de dezoito. (PASSETTI *apud* PAGANINI, 2011).

Entretanto, a Constituição de 1946 tratou de flexibilizar os dispositivos, em relação à idade mínima para o trabalho. Passou-se, então, a observar com o passar dos anos, que o judiciário tinha o poder supremo, pois poderia, conforme sua conveniência, decidir de forma oposta à estabelecida em lei, utilizando da vida de crianças, como um jogo ou brincadeira, sem se importar com as reais consequências que o trabalho poderia trazer a estas. (PAGANINI, 2011).

Na década de 1960, percebeu-se que, com a Constituição de 1967, quanto mais se diminuía o limite de idade para o labor de crianças, mais se legitimava a desigualdade social, a miséria, a evasão escolar, dentre outros problemas marcantes, na vida de meninos e meninas, o que significa um retrocesso no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em relação a outros países.

Mas foi somente com a promulgação da Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988, e da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 13 de julho de 1990, que entrou, em vigor, uma série de garantias, destinadas a crianças e adolescentes, como o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 2005).

Em relação ao trabalho precoce, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a proibição do trabalho noturno, perigoso e insalubre, antes dos dezoito anos e, também,

estabeleceu o limite de idade mínima, para o trabalho, em dezesseis anos, ressalvando a possibilidade de aprendizagem, a partir dos quatorze anos. (PAGANINI, 2011).

No Estatuto da Criança e do Adolescente, há ainda a proibição do trabalho penoso, daquele realizado em locais prejudiciais à formação e ao desenvolvimento físico, psíquico, moral e social do adolescente, em horários e locais que não permitam a frequência à escola aos adolescentes menores de dezoito anos, estabelecidos nos Incisos I, III e IV do Art. 67. (BRASIL, 2005).

Dessa maneira, a partir de 1988, surge a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado, em lutar pelos direitos das crianças e adolescentes, não mais com repressão e força, mas com políticas públicas de atendimento, promoção, proteção e justiça, considerando-os sujeitos possuidores de direitos, em fase de desenvolvimento.

O problema em questão é que, anos antes, os direitos das crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social não eram respeitados e nem assegurados por políticas públicas, pois, nessa época, esses públicos não eram reconhecidos como sujeitos de direitos. Uma tradição de violência e exploração apresentava-se por meio da história social da infância no Brasil.

Acontece que, em cidades do interior, com extensa área de zona rural e grandes índices de vulnerabilidade social, ainda é comum o trabalho infantil ser defendido por alguns/mas com a ideologia de que o trabalho substitui a inércia, o contato com as ruas, drogas e situações de risco e envolvimento com atividades ilícitas. No senso comum, não percebem o quão ingênuo é não notar que a pobreza e a miséria, impostas, no dia a dia, reforçam o círculo vicioso de desrespeito à dignidade e à cidadania.

Adiantamos que trabalhar esses pontos, com os sujeitos da EJA, se torna um grande desafio, pois, na época em que essas pessoas, hoje, adultas e idosas, trabalhadoras, que voltaram à escola, na condição de estudantes, o trabalho infantil era considerado “normal”. Isso foi percebido, nas conversas e nos relatos de histórias do passado, obtidos na experiência de estágio na Educação de Jovens e Adultos, realizada numa escola, situada no município de Aracoiaba, região do Maciço de Baturité, Estado do Ceará.

O desafio, por sinal, não é apenas identificar nuances do trabalho infantil, nos relatos das histórias de vida das entrevistadas, mas analisar uma época problemática, nesse assunto, quanto à inexistência de uma política de direitos. E, por outro lado, promover a reflexão entre as participantes da pesquisa dos malefícios do trabalho precoce e a superação do olhar da

criança e adolescente, como geradores de renda, ao apontarmos outros caminhos que poderiam ter sido trilhados, na contramão dos modelos de uma educação repressora.

Desse modo, as fontes bibliográficas nos dão subsídios para discutirmos, acerca das concepções de trabalho infantil, na década de 1980, antes da implementação de políticas públicas de garantia de direitos, destacando seus avanços e seus entraves. Assim, vale, posteriormente, para desvelar como a população enxergava a questão do trabalho, na fase da infância e adolescência, nessa época, por meio das narrativas das mulheres, adultas, idosas e trabalhadoras, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Maciço de Baturité.

É importante compreendermos a relação infância – trabalho – escola, numa época em que esse tripé, ainda era pouco discutido e não contavam ainda com uma política de proteção integral, enquanto compromisso legal. Esperamos alcançar bons resultados e, por meio dessas narrativas, construirmos novas [e outras] reflexões, acerca de questões, amplas e singulares, para a valorização de vidas e conquista de direitos, ao longo dos anos.

## **2. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**

Metodologicamente, a proposta de estudos caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa, numa abordagem exploratória, do tipo campo. Na etapa da coleta de dados, partimos da experiência ‘in loco’, com mulheres, adultas, idosas e trabalhadoras, entre as quais, destacamos as estudantes da Educação de Jovens e Adultos que retornaram às escolas, em busca de escolarização e formação.

Desse modo, pudemos contar com uma das técnicas e instrumentos selecionados na etapa da coleta, as entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, que funcionaram como conversas, dirigidas com o propósito de interrogar acerca das questões indicadas anteriormente: *o que os sujeitos da pesquisa – mulheres, adultas, idosas e trabalhadoras – enxergam, nos tempos atuais e o que podem nos dizer a respeito do acesso à educação e o trabalho infantil na década de 1980? O que impediram essas pessoas de concluírem os estudos na idade adequada e o que perceberam de mudança na garantia dos direitos dedicados às crianças e adolescentes após promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990?*

Embora tenham sido levantadas questões amplas, temos, como base, o entendimento de que muitos registros orais, remetidos ao passado, tendem a ser (re)elaborados, no presente e, ao mesmo tempo, servem como indícios para nossas interpretações acerca das questões levantadas no tripé infância – trabalho – escola.



As referências nos mostram as reminiscências do passado e apontam para as possibilidades de desenvolvimento das crianças e adolescentes, na década antes citada, buscando encarar e refletir sobre as histórias de vida, como objeto de estudo e propondo uma intervenção psicológica sobre o passado, para desencadear atuais mudanças nos indivíduos. (FRASER e GONDIM, 2004)

As narrativas orais revelam, tanto o si mesmo quanto a cultura em que o narrador está inserido, pois “é por meio de nossas próprias narrativas que construímos principalmente uma versão de nós mesmos, no mundo, e é por meio de sua narrativa que uma cultura fornece modelos de identidade e podem ser fontes de pesquisa”. (BRUNER, 2001, p. 3)

O intuito de identificar entre as narrativas desses sujeitos– mulheres, adultas, idosas e trabalhadoras – quais as questões específicas do trabalho infantil fizeram parte das histórias do passado que justificassem o retorno às escolas de EJA, nos tempos atuais, nos dão mostras para entender o porquê de terem deixado de frequentar a escola e gerar possibilidades de estudar o desenvolvimento social, político, cultural e, principalmente, escolar ao longo da história social do nosso país.

As narrativas orais [autobiográficas] dessas mulheres da pesquisa nos permitiram desvelar as diferentes concepções de trabalho, na infância, dessas pessoas [hoje, adultas e/ou idosas], assim como servem para justificar o retorno delas nas escolas de EJA e pontuar avanços, nas políticas de educação e de proteção integral à infância e juventude. Dessa forma, o uso de narrativas autobiográficas, como fonte de investigação e método de pesquisa assenta-se, no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela. (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2015, p. 114)

Ao utilizarmos as narrativas orais, em histórias autobiográficas, como instrumento de investigação, percebermos como os participantes narram suas experiências e suas aprendizagens, seus percursos de formação e suas histórias de desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao recuperarem suas histórias de vida, os educandos podem localizar data e local de nascimento, os vários locais de moradia, motivos das mudanças realizadas, situação familiar, vida profissional e escolar e tantas outras informações relevantes. Através dessas atividades, será possível ampliar as noções de tempo e espaço, conhecer unidades de medida do tempo cronológico, de extensão e de área, desenvolver habilidades de orientação e representação espacial, introduzir conceitos relacionados à cultura, ao mundo do trabalho, aos processos migratórios e à urbanização. Essa também pode ser uma oportunidade de prestar aos alunos informações sobre os documentos pessoais (certidão de nascimento e casamento, RG, CPF, Carteira

Profissional, Certificado de Reservista etc.), suas utilidades e meios de obtenção. (BRASIL, 2016, p. 175).

Por ser de caráter exploratório, a escolha consistiu em estudar particularidades e experiências individuais, por se tratar de um modelo autobiográfico de pesquisa e possibilitar um diálogo sobre o assunto, a partir das informações adquiridas. Dessa forma, as narrativas orais foram buscadas, por meio de entrevistas semi-estruturadas, como instrumento de coleta da pesquisa.

As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas em áudio<sup>3</sup>, com quatro estudantes da EJA, de mesma escola do município de Aracoiaba, no Ceará. A escolha está relacionada com as muitas informações e indicações das mulheres, adultas, idosas e trabalhadoras, feitas na escola-campo de estágio, que entenderam a dinâmica e a importância do trabalho, entre as instituições de ensino da região do Maciço de Baturité. A escolha pelas entrevistadas se deu, desde o estágio em EJA, quando tivemos o primeiro contato com as muitas histórias de vida de estudantes que compunham aquela sala de aula.

Na volta à escola, agora enquanto pesquisador, traçamos alguns critérios para a escolha dessas mulheres: 1. a percepção nos estágios em EJA, por maior presença feminina nas salas de aula; 2. a constatação da assiduidade das mulheres nas aulas, principalmente, nos dias em que estivemos na escola-campo; 3. o reconhecimento da predominância de uma educação machista que fez [e ainda faz parte] da história do nosso país, que impediu muitas mulheres de concluírem os estudos na idade adequada; 4. a tripla jornada de trabalho relatada pelas mulheres (estudantes, trabalhadoras e donas de casa), nos dias de hoje, como demonstração de desafio para o retorno à escola; 5. A idade das entrevistadas e o período que deixaram de estudar; e por último, a curiosidade do pesquisador em conhecer mais dessas histórias e se aproximar dessas participantes.

A análise do conteúdo nas falas, tendo como função primordial o desvendar crítico, que procura conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras, em concordância com o que diz Bardin *apud* Santos (2012), foi feita, a partir de uma pergunta de partida que seria: *Quais os motivos que as levaram a abandonar os estudos na idade adequada?* A técnica escolhida, além de promover um diálogo e aproximar o pesquisador dos sujeitos pesquisados, permite que as participantes [no caso] ficassem livres para discorrer sobre o tema, podendo o pesquisador apenas levantar questões pontuais, com o intuito de atingir os

---

<sup>3</sup> Fomos surpreendidos no decorrer da investigação, pela pandemia da covid-19, no Brasil e ao redor do mundo, que obrigou a nos mantermos isolados. Isso nos impossibilitou de concluirmos a pesquisa, de forma presencial, precisando a finalização ser realizada de forma remota, por meio de áudios e e-mails.

objetivos citados, no início deste trabalho e ingressar no debate, em questão. É prática comum a elaboração de um roteiro apresentado, sob a forma de tópicos que oriente sobre as informações que necessitem ser observadas, nas falas e colhidas, mas que, de modo algum, impeça o aprofundamento de aspectos que possam ser relevantes ao entendimento dos sujeitos.

As participantes dessa pesquisa foram mulheres, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da região do Maciço de Baturité, acima de 50 anos de idade, cientes da questão ética desta investigação. A delimitação da idade se deu pelo fato de que a atual Constituição Federal do nosso país possui apenas 30 anos, em vigor, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A ideia da entrevista, na forma de conversa, com essas mulheres que cursaram o Ensino Básico, antes da promulgação das determinadas leis, foi verificar como relatos de suas infâncias, sob o ponto de vista social e educacional, naquela época, por meio de histórias do passado dessas entrevistadas. Tem-se a curiosidade de reconhecer, questionar e dissertar sobre o que assegurava os direitos delas, como crianças e adolescentes, na década de 1980, relacionando ao tripé infância – trabalho – escola, em um período em que crianças e adolescentes eram pouco vistos como sujeitos de direitos.

Distribuído em três partes, o estudo acompanhado de sua revisão bibliográfica, numa primeira parte do trabalho intitulado de *“A Educação de Jovens e Adultos: conquistas e garantias”* versa sobre a história e a política da educação de jovens e adultos, ao longo dos anos para que possamos analisar, num contexto atual, a questão das garantias de direitos à escolarização, destacando as constituições, LDBEN e DCNs. Na segunda parte, chamamos de *“O mundo do trabalho na infância e juventude, no passado e no presente”*, por se tratar de uma história que analisa as concepções de trabalho infantil e trabalho, na fase da infância, com ênfase no Estatuto da Criança e do Adolescente e nos programas de educação, ao longo dos anos. Na terceira e última parte, *“Histórias do passado no trabalho infantil com estudantes da EJA”*, o estudo passa pelas vozes da EJA, selecionadas na análise, entre as narrativas das mulheres, adultas, idosas e trabalhadoras, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Maciço de Baturité.

## **CAPÍTULO 1**

### **A Educação de Jovens e Adultos: conquistas e garantias**

A educação de jovens e adultos – EJA é uma modalidade de ensino que atende àqueles/as que, por algum motivo, não estudaram ou não completaram, em tempo regular, o Ensino Fundamental e Médio. Ao falarmos da EJA, é necessário fazer referência à realidade dos estudantes: suas histórias de vida e suas especificidades, no contexto em que estão inseridos, para, então, construirmos uma metodologia que atenda cada um de modo singular. (ANDRADE; MAURÍCIO, 2016).

Num breve percurso histórico pelos documentos oficiais, a curta Constituição Federal Brasileira de 1934 passou a reconhecer a competência legislativa da União para traçar diretrizes da educação nacional, apresentando dispositivos que a organizam. A Educação de Adultos passou a ser minimamente pensada como política de governo, na forma de ensino rápido e supletivo, o que Kuenzer (2005) vem chamar de certificação vazia, quando desconsideram as particularidades e capacidades do sujeito, adquiridas ao longo da vida.

Entretanto, em 1937, uma nova reviravolta política resultou em um golpe, que instituiu o Estado Novo, o qual, no governo de Getúlio Vargas, precisava de uma nova Constituição, que foi outorgada, nesse mesmo ano, e elaborada de forma ditatorial, por apenas uma pessoa. Essa constituição não registrou preocupação com o ensino público e previa competência material e legislativa privativa da União, em relação às diretrizes e bases da Educação nacional, sem referência aos sistemas de ensino dos Estados, o que presumia que a educação não seria mais de responsabilidade do Estado.

Contudo, em 1946, a Educação voltou a ser definida como direito de todos, prevalecendo a ideia de Educação Pública. Nessa década, o governo lançou a primeira campanha de Educação de Adultos. Tal campanha propunha alfabetizar os analfabetos em três meses; dentre educadores, políticos e sociedade, em geral, houve muitas críticas e também elogios a esta campanha. O que é nítido é que, com ela, a EJA passou a ter uma estrutura mínima de atendimento. Com o fim desta primeira campanha, Freire foi o responsável em organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (formação crítica), porém como golpe militar o trabalho de Freire foi visto como ameaça ao regime; assim, a EJA voltou a ser controlada pelo governo que cria o MOBRAL<sup>4</sup> como parte dos interesses políticos.

---

<sup>4</sup>O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi um órgão do governo brasileiro, instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, durante o governo

Ao tratarmos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vigente no período da pós-Constituição – LDBEN 4.024/1961, conhecida como primeira lei de ensino no Brasil, a educação de adultos veio, com certa aceitação das demandas populares, que imprimiram novas características à modalidade de ensino aqui retratada. Assim, a legislação, em questão, procurou destacar o papel do Estado como gestor das ações educativas, figurando-se como democratizador do processo de ensino.

A oferta desta modalidade era feita com vistas a oferecer uma formação técnica e aligeirada ao adulto não-alfabetizado. Vale destacar que este modelo de ensino supletivo nasce no bojo de uma educação tecnicista, implantado pela Lei de Reforma Nº 5.692/71.

O artigo 24 da referida Lei trouxe, como objetivos do ensino supletivo: suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria; proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte [...]

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida. A Lei nº 5.692/71 implantou o Ensino Supletivo, conforme citado anteriormente, dedicando um capítulo à Educação de Jovens e Adultos, ainda que sob um prisma tecnicista.

A educação de jovens e adultos revela, nas legislações, um caráter compensatório, que representa uma espécie de “doação” àqueles que não tiveram acesso à educação em idade adequada, o “mínimo” necessário para que essas pessoas tenham condições de inserir-se em um trabalho que lhes garanta alguma subsistência. (BRUNO, 2014, p.6)

Ao citarmos importantes regulamentações referentes à Educação de Jovens e Adultos, não podemos deixar de destacar a Constituição Federal de 1988 que define, em seu artigo 206, inciso I, que o ensino terá, como princípio, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Já ao destacarmos a LDBEN 9.394/1996, consideramos parte de um avanço histórico na Educação Brasileira por reestruturar a educação escolar, em todos os seus níveis e modalidades. No caso, passou a estabelecer os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Segundo a

---

de Artur da Costa e Silva, na Ditadura Militar. Era o órgão executor do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, cujo principal objetivo era o de promover a alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos, de 15 anos ou mais, por meio de cursos especiais, com duração prevista de nove meses.

LDBEN, a Educação Brasileira está dividida em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior.

O artigo IV da referida lei considera a Educação Básica, em três níveis de ensino, são eles: Educação Infantil (creches de 0 a 3 anos e pré-escolas de 4 e 5 anos) e Ensino Fundamental (anos iniciais do 1º ao 5º ano e anos finais do 6º ao 9º ano), sendo gratuitos, obrigatórios e de responsabilidade dos municípios; já o Ensino Médio (do 1º ao 3º ano), fica sendo de responsabilidade dos Estados, podendo ser técnico profissionalizante, ou não.

Enquanto isso, o Ensino Superior é de competência da União, podendo também ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. No entanto, compete à União autorizar e fiscalizar as instituições de Ensino Superior, pública ou privada.

A Educação Brasileira ainda conta com algumas modalidades de educação, que perpassam todos os níveis da educação nacional e que especificam tipos de educação e ensino para determinados públicos, ou seja, políticas curriculares voltadas ao atendimento especializado para pessoas com demandas próprias. Exemplo dessas modalidades: Educação Especial; Educação à Distância; Educação Profissional; Educação Indígena e Quilombola; Educação no Campo; Educação de Jovens e Adultos, tratada neste trabalho, por atender às pessoas que não tiveram acesso à Educação na idade considerada apropriada.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), recorreremos ao capítulo II, seção V, do Artigo 37, que estabelece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade de ensino garantida, entre os sistemas de ensino, seja público ou particular, no Brasil. No caso, podemos iniciar a crítica acerca da LDBEN que estabeleceu apenas dois artigos para tratar da temática tão importante e complexa, como é a EJA.

No primeiro artigo 37, nos mostra que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Por definição, além de tratarmos de um direito assegurado aos que, durante o período de escolarização na infância ou adolescência, não deram continuidade aos estudos, podemos ampliar a discussão pelo potencial de uma educação inclusiva e reparadora que essa modalidade de ensino carrega. Inclusiva e reparadora, num contexto de fala voltada para as questões ligadas aos que, socialmente, retornam aos bancos escolares, em busca de resgate das condições de cidadania, pela escolarização e, não por acaso, aos que exercem o *direito a ter direito* a uma escola [de qualidade], como parte de uma dívida do Estado voltada aos

diferentes [pessoas, idades, experiências e vidas], que interromperam seus estudos na idade própria.

O parágrafo 2º afirma que o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador, na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, observando atentamente a oferta e estrutura das componentes curriculares nesta modalidade de ensino.

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio... (BRASIL; MEC, 2016)

Longe de esgotarmos todas as discussões, a relação acesso e permanência ainda é um desafio a ser superado pelos sistemas de ensino, por diversas razões que passam pelo compromisso dos estados e municípios em dar assistência e garantir escolas em condições satisfatórias e condizentes. Com isso, podemos apontar questões que vão da infraestrutura aos currículos escolares para a Educação de Jovens e Adultos: espaços físicos próprios para os jovens, adultos e idosos nas escolas, incluindo acesso à biblioteca, laboratórios, espaços de convivência, entre outros que não sejam *emprestados* das escolas das crianças e mal adaptados aos adultos da EJA. Alimentação escolar, por meio da merenda, transporte escolar, livros didáticos e materiais de apoio, formação de professores para atuação na modalidade, representam muitos outros desafios a serem apontados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 40) deixam explicitado que:

A instituição da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Dessa forma, segundo Christofoli *apud* Fischer (2014, p. 44), “a Educação de Jovens e Adultos se caracteriza por uma história construída, à margem de políticas públicas, portanto, marcada pela exclusão social”. O que se nota é que um programa sobrepõe ao anterior, na caminhada pela erradicação do analfabetismo, mas pouco contribui para efetivá-la, pois carece de um empenho maior por parte dos governantes e da sociedade como um todo. Dito de outra forma, a educação escolar, especialmente, na EJA, deve superar a perspectiva de uma

sub política para ser tratada como uma política de Estado, diferente de política de governo, por sua responsabilidade fiscal, administrativa, política e pedagógica.

O Parecer CNE/CEB/11/2000 deu outro sentido para a EJA, constituindo-a como um direito ao exercício pleno da cidadania aos que dela, em algum momento ou circunstância da vida, foi negado, esquecido ou mesmo destituído das condições de continuidade aos estudos e, principalmente, de mobilidade social. Dessa forma, encontramos, entre os objetivos e finalidade da modalidade, também nas condições históricas e políticas de atuação no campo, as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, atribuídas a essa modalidade de educação com apelo para as garantias, em práticas pedagógicas, alternativas, dinâmicas e diferenciadas, na formação continuada de professores. (RUMMERT *apud* FERREIRA, 2019)

Historicamente, a EJA era tida muito mais como uma forma de compensar o tempo de afastamento da escola, de recuperar de modo acelerado os conteúdos não vistos na escola regular e/ou como uma possibilidade de conferir certificação para possibilitar melhores patamares, no mercado de trabalho, do que uma possibilidade de aprendizagem, ao longo da vida. Sendo assim, o caráter de ensino supletivo ou de suplência da EJA, confiada como forma de suprir a escolarização, *faltante* ou *perdida*, dá lugar a uma educação que compreende jovens, adultos, idosos, cidadãos do mundo, conscientes de suas vidas e capazes de fazer suas próprias escolhas, pela capacidade de emancipação, gerada com a educação libertadora, num pensamento freireano.

Acontece que, desde 1996, ao ser estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EJA ganhou força e tornou-se uma política de Estado, de modo que, hoje, o governo brasileiro investiu e incentivou essa modalidade educacional como possibilidade de se elevar o índice de ensino da população, principalmente, daqueles que não tiveram acesso ou possibilidade de estudos.

No âmbito da superação do analfabetismo no Brasil, no período de redemocratização do país, podemos falar dos programas: MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (1989), Alfabetização Solidária (1997), Brasil Alfabetizado (2003), entre alguns outros. A proposta de erradicação do analfabetismo tem fomentado adaptações, mudanças, reformulações que passam pela escolarização de 20 milhões de pessoas, no prazo máximo de 4 (quatro) anos, adaptação para 1 (um) ano a exemplo da experiência vivida, no programa Brasil Alfabetizado, com a saída de Cristovam Buarque, do Ministério da Educação, até a posse de Tarso Genro, por exemplo.



Com isso, vemos que além de ser uma política educacional, a EJA é principalmente uma política social. Ela dará condições para que as pessoas melhorem suas condições de trabalho, qualidade de vida e, com isso, sejam respeitadas na sociedade. É importante lembrar que cabe ao Estado, de acordo com o parágrafo segundo do artigo 37 da referida lei, estimular o acesso da população a essa modalidade educacional e oferecer condições de funcionamento dignas para que sejam, de fato, efetivados os seus objetivos, diante do desafio de resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades, inclusão e justiça social.

Pode-se, portanto, indicar a importância e a necessidade de uma formação adequada para os profissionais, atuantes na EJA, pois os docentes que trabalham com o ensino regular nem sempre conseguem obter o mesmo desempenho na EJA, pois é uma modalidade de ensino com necessidades específicas, que deve ser pensada para sujeitos específicos, embora com múltiplas identidades, mas geralmente marcados por histórias de exclusão e de opressão.

Boa parte desta população é composta por pessoas que foram desassistidas, em termos de escolarização, na infância e adolescência, persistindo até a vida adulta, com *déficits*, na área educacional, mas que, cada vez mais, percebemos que as pessoas [de um modo geral] têm sido despertadas para a educação escolar, como um poderoso instrumento de empoderamento, superação e enfrentamento de desafios, à medida que proporciona ao sujeito jovem, adulto ou idoso, possibilidades para que tenham condições de mostrar suas habilidades, seu potencial, resgatando sua dignidade, autoestima e competência, por suas muitas experiências vividas, fora do contexto escolar.

Arriscamos afirmar que esse é o principal sentido da alfabetização, quando existe esse compartilhamento de diferentes saberes, em que o sujeito aprende a escrever sua vida, como autor e testemunha da sua própria história. No encontro com o pensamento de Paulo Freire, na perspectiva da educação como prática da liberdade, temos:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

As dificuldades, geradas, pela carência escolar em jovens, adultos e idosos, ultrapassam a idade e tem graus variáveis, desde a total falta de alfabetização, passando pelo analfabetismo funcional, até a incompleta escolarização, nas etapas do Ensino Fundamental e do Médio, como destaca o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Essa defasagem educacional mantém e reforça a exclusão social, pela privação de larga parcela da população ao direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania. Esse resgate não pode ser tratado emergencialmente, mas, sim, de forma sistemática e continuada, uma vez que jovens e adultos continuam alimentando o contingente com defasagem escolar, seja por não ingressarem na escola, seja por dela se evadirem por múltiplas razões. (BRASIL, 2013, p. 40)

Dito isto, no próximo capítulo intitulado de “*O mundo do trabalho na infância e juventude, no passado e no presente*”, trataremos de analisar as concepções de trabalho infantil e trabalho, na fase da infância no Brasil. Por conseguinte, propomos acompanhar um pouco das políticas públicas, no contexto de programas sociais, ligados à Educação Brasileira, ao longo dos anos, a partir da promulgação da Constituição Federal, de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, quando se passa a dar uma atenção especial à criança e ao reconhecimento de suas garantias e de seus direitos.

## **CAPÍTULO 2**

### **O mundo do trabalho na infância e juventude, no passado e no presente.**

Uma tradição de violência e exploração apresentava-se, através da história social da infância no Brasil. Do ponto de vista histórico, muitas crianças, sobretudo, aquelas oriundas das camadas sociais mais pobres, foram postas precocemente, em situações precárias de trabalho. No caso específico do Brasil, se consideramos o período colonial, era ainda mais comum que menores fossem explorados, sem haver qualquer preocupação com a sua fase de desenvolvimento. Somente em meados do século XIX, a partir da emergência de novos valores e novas sensibilidades, é que um novo olhar e uma concepção sobre esse ser criança é que vai aparecer. (PEREIRA, 2017)

Mas, se considerarmos uma concepção mais moderna, pautada no tripé infância – trabalho – escola, a modernização de suas instituições de ensino, como direito das crianças. só veio a ser mais disseminada, no contexto da transição do século XIX para o século XX, época quando, segundo Paganini (2011, p.4):

As mobilizações em defesa dos direitos humanos dos trabalhadores começavam a incorporar a defesa das crianças exploradas no trabalho e ao mesmo tempo em que o Estado passa a se preocupar com tal situação, começam a estabelecer discursos da importância da profissionalização.

Contudo, em 1927, o primeiro Código de Menores é criado no Brasil, quando se abandona a postura de punir crianças e jovens e passa-se a adotar a postura de regenerar e educar. Nessa circunstância, o reconhecimento da criança, como pessoa de direitos, após a promulgação de várias constituições federais, durante esse século, oportunizou o interesse da sociedade civil, em conhecer, estudar, pesquisar e publicar estudos acerca do assunto. Assim, no início da década de 1990, o campo da infância foi se constituindo como campo de estudo com a produção de documentos, legislações, propostas e projetos, pelos estabelecimentos oficiais responsáveis por lidar com crianças e jovens, apropriados como fontes de pesquisa, bem como abriu possibilidades para despertar situações de denúncias contra o trabalho e a exploração de crianças e adolescentes. (PEREIRA, 2019).

Mas, no Brasil, a preocupação com o combate ao trabalho infantil se intensificou, apenas na segunda metade dos anos 80, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Até esse período, embora legalmente proibido, o trabalho precoce era plenamente tolerado pelo Governo e pela sociedade civil.

Em nosso país, durante a década de 80, o trabalho das crianças e dos adolescentes foi afetado pela conjuntura econômica, de forma diferenciada para cada faixa etária, e para cada

contexto regional. Antes da Constituição de 1988, vigorava o limite de 12 anos para o ingresso, no mercado de trabalho, mas campanhas de mobilização social para coibir o trabalho infantil modificaram drasticamente as percepções sobre as fronteiras entre “trabalho da criança” e “ajuda nos negócios da família” ou “trabalho na fase da infância”, pois, na noção de trabalho infantil, definida pela legislação, não se compreende o trabalho executado "no âmbito residencial sem fins lucrativos" (AZEVEDO; MENEZES; FERNANDES, 2000).

Com o tempo, a aceitação da ideia de que as crianças devem se voltar principalmente para as atividades de educação e lazer, fez cumprir o papel da legislação de 1988 que vai muito além da simples repressão, pois ela estabelece e modifica padrões e atitudes da sociedade.

As Nações Unidas definiram o ano de 1979 como Ano Internacional da Criança, financiando e promovendo inúmeros trabalhos sobre a questão, o que se evidencia no aumento das investigações científicas sobre o tema de 1978 a 1985, além da maior mobilização da sociedade e dos governos sobre a questão em seus aspectos mais amplos, envolvendo o trabalho infantil, a nutrição, as relações familiares, a escolaridade, o lazer e a distribuição de renda. Finalmente a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989, já ratificada pela quase totalidade dos países, reconhece em seu artigo 32 “o direito da criança a ser protegida contra o trabalho que ameace sua saúde, sua educação ou seu desenvolvimento”. Em 1996, a OIT propõe a discussão de uma nova convenção sobre o trabalho infantil que envolve situações de risco, ou a eliminação das formas mais intoleráveis de trabalho infantil. (AZEVEDO; MENEZES; FERNANDES, 2000, p. 11)

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 7º, inc. XXXIII, passou a fixar a idade mínima para a entrada, no mercado de trabalho para 14 anos, e idade mínima superior a 18 anos, para trabalhos insalubres, perigosos e noturnos. Tal condição foi condenada por especialistas, em legislação sobre trabalho infanto-juvenil, por ser considerado um processo prematuro de aprendizado para o trabalho. Assim, uma mudança constitucional foi aprovada em dezembro de 1998, sendo proibido o trabalho para jovens com menos de 16 anos no Brasil. A mudança faz parte da Emenda Constitucional Nº 20, que alterou a idade mínima para aposentadoria.

Dentre os trabalhos surgidos posteriormente sobre o assunto, Palangana (2001) compreende que o meio social, contrário à escola, em que vive o adolescente, influencia diretamente, na sua formação como pessoa e cidadã e o expõe ao risco de vulnerabilidade que as ruas oferecem, para pessoas com baixas condições socioeconômicas. Como exemplo, podemos trazer as situações de trabalho e exploração que as crianças são expostas, por diversos fatores, mesmo estando abaixo da idade mínima proposta pela legislação brasileira para a entrada no mercado de trabalho, evidenciam flagrantes de distanciamento da vida

escolar e as relações sociais, além de dar maior visibilidade aos malefícios do trabalho infantil, no desenvolvimento da aprendizagem e socialização da criança.

O trabalho infantil expõe crianças a vários riscos, além de prejudicar seu desenvolvimento e configurar-se, atualmente, como violação de direito. O trabalho infantil é uma realidade das classes menos favorecidas, principalmente, nas cidades do interior e nas zonas rurais, lugares que têm sido acometidos pela situação emergencial de maior desigualdade social, desemprego e falta de políticas públicas voltadas para a geração de renda, ocupação e emprego, sobretudo nas pequenas cidades do interior. (LIMA, 2013)

Nessas realidades, pode-se afirmar que se torna mais comum esse tipo de tema ser tratado com naturalidade, ainda mais se tratando de uma época em que todos esses direitos indicados anteriormente não eram assegurados à criança e ao adolescente. Época em que os nossos antepassados foram condenados, por processos discriminatórios diversos à falta de possibilidades de ganhos futuros advindos da educação.

Admitimos que tratar da temática sobre o trabalho infantil não é tarefa fácil, pois não basta apenas conhecer os dados quantitativos que expõem esse problema na região estudada, é preciso buscar também os fatores que levaram à inserção desses meninos e meninas, enquanto crianças, em suas décadas, ao mercado de trabalho, de forma exploratória.

A intenção de associar as narrativas, com a imersão dos sujeitos no mundo do trabalho, em diferentes idades na fase escolar, a princípio, nos mostra o quanto as famílias incorporavam as crianças, como colaboradoras nas atividades laborais dos mais velhos. Além de naturalizar o trabalho pelo afastamento da criança e do jovem à escola, conta-se com os recursos gerados, por seu trabalho, em diferentes situações de complementação de renda ou, quando muito, como renda familiar única. Assim, considera-se o trabalho como um dos principais impedimentos para o acesso à escola, no decorrer da vida, pois o tempo que deveria ter sido destinado à escola foi ocupado pelo trabalho.

Para Azevedo, Menezes e Fernandes (2000, p. 17) “a inserção precoce das crianças, no mundo do trabalho, tem um grande impacto na mobilidade social intergeracional, condenando as famílias mais pobres, de hoje, a uma situação futura, também, bastante precária, uma vez que suas crianças perdem oportunidades de qualificação, quando poderiam melhorar suas formas de entrada, na atividade econômica, viabilizada por algum grau de ascensão social.”

Outra garantia, após a promulgação da CF de 1988, foi a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, meio pelo qual toda criança passou a ser entendida como sujeito de direitos, tendo os mesmos propostos pelo Artigo 53 do ECA e pelo Artigo 227 da

CF, garantidos e respeitados. É direito de toda criança assumir seu lugar na sociedade e gozar de educação e lazer, com o intuito de aproveitar cada fase de seu desenvolvimento.

nenhuma criança deve ter seu desenvolvimento forçosamente antecipado, pois as consequências são extremamente conflituosas e arriscadas. Assim, se torna indispensável o acompanhamento de forma mediada em todos os processos, respeitando o espaço, tempo, modo e formas inerentes a cada fase e idade. O ideal seria que todos tivessem ciência e respeito às dinâmicas desses processos, pois a lei deixa claro o lugar e a função de cada criança na sociedade, e, inclusive, regula penalidades para aqueles que insistem em desrespeitá-la. (SIMÕES, 2016, p.1)

Percebemos, então, que o ECA foi um marco jurídico fundamental, também, na questão do trabalho da criança e do adolescente, no país, tratado no capítulo anterior, principalmente, no que diz respeito ao seu capítulo V, que proíbe o trabalho da criança, de 0 a 12 anos, e permite o trabalho na condição de aprendiz, na faixa etária de 12 a 14 anos.

Historicamente, não havia essa figura do menor aprendiz e a criança era submetida a prestar serviços de adultos, sem nenhum tipo de lei que regularizasse essa questão. Foi pensando nessa assertiva que, nos anos 1990, o ECA regulamentou que, até os 12 anos de idade, que a criança devia ser protegida do trabalho, com programas direcionados para o seu ingresso, regresso, permanência e sucesso no Ensino Fundamental e os programas de trabalho e geração de renda deveriam ser direcionados às famílias dessas crianças. Entre 12 e 14 anos, deve-se objetivar a conciliação, quando necessária, entre educação e trabalho, através de um regime de aprendizagem ou a inserção desses adolescentes, em programas que tenham como base de sustentação: o trabalho educativo. Dos 14 a 18 anos, os programas devem se direcionar à capacitação profissional, visando uma proteção desses adolescentes, no ambiente e nas relações de trabalho. (SARTORI; LONGO, 2007)

Com isso, o Estado, buscando alternativas para retirar as crianças e adolescentes da marginalização das ruas, faz surgir a Lei nº 10.097 de 19 de dezembro de 2000, conhecida como lei do Menor Aprendiz. Essa lei garantia o que Almeida *apud* Oliveira; Simão (2012) chamaram de “contrato de aprendizagem”, pois é o jovem que estuda e trabalha, recebendo, ao mesmo tempo, formação, na profissão para a qual está se capacitando, sejam de aprendizagens teóricas ou práticas. O mesmo deve cursar a escola regular e estar matriculado e frequentando instituição de ensino técnico profissional, conveniada com a empresa.

Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação (Redação dada pela Lei nº 11.180, de 2005).

A Lei garante ao aprendiz a anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, salário mínimo/hora, férias, décimo terceiro salário, FGTS, seguro desemprego, contrato por prazo determinado e aviso prévio proporcional (metade do salário), jornada de, no máximo, 6 horas de trabalho, sendo vedada a prorrogação ou compensação dessa jornada. Mas, para que isso ocorra, o aprendiz deve comprovar sua matrícula e frequência, na escola, caso não tenha concluído o Ensino Médio. Vale ressaltar que é vedada a contratação desses menores aprendizes para exercerem atividades em locais em que possam colocar em risco à saúde.

O Artigo 62 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) “considera aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor”. (OLIVEIRA; SIMÃO, 2012, p. 4). Nesse sentido, à medida que esses jovens estão iniciando sua formação, conseguem desenvolver um senso de maturidade e responsabilidade no contato com pessoas mais velhas com outra bagagem de conhecimento.

O ECA passou a definir ainda um ator institucional que influencia diretamente na garantia dos direitos das crianças e adolescentes e na execução política educacional: o Conselho Tutelar. Esse órgão vitalício é composto por cinco membros eleitos pela comunidade para acompanharem as crianças e os adolescentes e decidirem, em conjunto, sobre qual medida de proteção para cada caso. Devido ao seu trabalho de fiscalização a todos os entes de proteção (Estado, comunidade e família), o conselho goza de autonomia funcional, não tendo nenhuma relação de subordinação com qualquer outro órgão do Estado.

Após um curto processo de expansão e privatização da educação durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, orientado pela lógica de que ao Estado caberia regular o sistema, instituiu-se um sistema complexo de avaliação, de todos os níveis de ensino, aumentando o seu controle, com a intenção de melhorar a qualidade da educação oferecida, o que não aconteceu.

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência e uma de suas medidas de maior impacto socioeducacional foi ampliar o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado no governo de FHC e que destinava recursos aos oito anos do ensino fundamental, para Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, resgatando um conceito de educação básica como um direito. (BITTAR, 2012)

No ano de 2004, a Lei 10.836 cria o Programa Bolsa Família que tem, por finalidade, a “unificação” do PNAA (Programa Nacional de Acesso à Alimentação), criado pelo governo Lula, com programas de FHC, entre eles, o Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Auxílio-Gás e Cadastro Único do Governo Federal. O Bolsa Família surgiu, sendo um programa de transferência direta de renda para brasileiros, em situação de extrema pobreza, no país, mas que depende de certas condições como o acesso a direitos sociais básicos, como educação, saúde e assistência social.

Na mesma cronologia, tivemos o lançamento do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), em 2007, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, em garantir o acesso de crianças, a creches e escolas e à melhoria da infraestrutura física da rede. Surge também o Programa Criança Feliz, mais uma ação do Governo Lula, instituído por meio do Decreto Nº 8.869/2016, de caráter intersetorial, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças, na primeira infância, considerando sua família e seu contexto de vida e o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que visa a oferecer aos municípios formação continuada aos professores e apoio à gestão escolar, com a meta de garantir a alfabetização de alunos, matriculados atualmente até o 5º ano, com vistas de melhorar os resultados de aprendizagem, na Educação Básica.

Além de o Estado investir mais, em Educação Básica, com o objetivo de melhorar a sua qualidade, o governo Lula também investiu na Educação Superior pública, especialmente no que diz respeito ao acesso, entendido como estratégia de inclusão de camadas, com menor poder aquisitivo, a esse nível de ensino.

Nesse sentido, foram criadas 14 universidades públicas federais, em diversas regiões brasileiras, e foi implantado, em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>18</sup>. Para possibilitar e ampliar o acesso e a permanência de jovens com menor poder aquisitivo à educação superior nas IES privadas, implantou-se, em 2004, o Programa Universidade Para Todos (ProUni) (PROUNI, 2012), com bolsas integrais ou parciais oferecidas pelas IES privadas, além de prever cotas a jovens negros ou indígenas. Esse conjunto de medidas mudou o perfil da educação superior no País. (BITTAR, 2012, p. 166)

Essas e algumas outras ações apresentadas e criadas, nos últimos 30 anos, são avanços significativos, no campo das políticas públicas, que visam a garantir o acesso e permanência de crianças e adolescentes, na escola, bem como a alfabetização e o sucesso educacional, na idade considerada adequada e a educação, ao longo da vida. Os avanços também representam uma dívida histórica com as infâncias do passado que não tiveram seus direitos básicos



reconhecidos e respeitados e, hoje, estão recuperando o tempo perdido, no trabalho forçado, na educação de jovens e adultos.

Para embasar este estudo, o capítulo seguinte, de título “*Histórias do passado no trabalho infantil com estudantes da EJA*” passa pelas vozes da Educação de Jovens e Adultos do Maciço de Baturité, selecionadas, na análise entre as narrativas das mulheres, adultas, idosas e trabalhadoras.

## **CAPÍTULO 3**

### **Histórias do passado no trabalho infantil com estudantes da EJA.**

A chance de analisar as histórias de vida, contadas oralmente por estudantes da EJA – mulheres, adultas, idosas e trabalhadoras – como sujeitos dessa investigação, nos permite identificar algumas razões que justificam a relação de afastamento da escola pelo trabalho [categoria social], na infância, no período da década de 1980.

Esta investigação consistiu em estudar particularidades e experiências individuais, por se tratar de um modelo autobiográfico de pesquisa e possibilitar um diálogo sobre o assunto, a partir das informações adquiridas.

As entrevistas semi-estruturadas foram gravadas, em áudio com quatro estudantes da EJA, de uma mesma escola do município de Aracoiaba, no Ceará. A escolha pelas entrevistadas, mulheres, adultas, idosas e trabalhadoras se deu desde o estágio em EJA, quando o estagiário teve o primeiro contato com as muitas histórias de vida de alunos e alunas que compunham aquela sala de aula.

Traçamos alguns critérios que influenciaram para a escolha dessas mulheres: 1. a percepção nos estágios em EJA por maior presença feminina, nas salas de aula; 2. a constatação da assiduidade das mulheres nas aulas, principalmente, nos dias em que estive na escola- campo; 3. o reconhecimento da predominância de uma educação machista que fez [e ainda faz parte] da história do nosso país que impediu muitas mulheres de concluírem os estudos, na idade adequada; 4. a tripla jornada de trabalho relatada pelas mulheres (estudantes, trabalhadoras e donas de casa), nos dias de hoje, como demonstração de desafio para o retorno à escola; 5. A idade das entrevistadas e o período que deixaram de estudar; e por último, a curiosidade em conhecer mais dessas histórias e se aproximar dessas participantes.

Em se tratando da educação de jovens e adultos, reconhecemos, em Paulo Freire, sua presença histórica e marcante nas mudanças de perspectiva, na aprendizagem de adultos, realizadas antes do golpe militar, em 1964. Os avanços significativos se consolidaram, a partir da década de 1990 em que a EJA passou a ser inserida como uma modalidade integrada à Educação Básica, a partir dos anos 2000, como parte de um significativo avanço que ainda requer a criação e implementação de políticas públicas de educação que priorizem as necessidades específicas dos jovens, adultos e idosos que interromperam seus estudos.

Ao falarmos de EJA, é necessário fazermos referência à realidade dos educandos, suas histórias de vida e suas especificidades, no contexto que estão inseridos. É até encorajador e

desafiador pensarmos em metodologias que nos ajudem a construir uma nova história para esses sujeitos, mas, para isso, acreditamos que é preciso que o próprio sujeito valorize sua história e se reconheça como autor e ator de suas experiências. Nos destaques de Paulo Freire (2005), talvez seja esse o sentido mais exato da alfabetização, fazer com que o sujeito aprenda a escrever sua vida, como autor e como testemunha de sua própria história, tomando consciência da sua existência e não se envergonhando dela.

Percebemos, nas experiências investigativas das escolas de EJA do Maciço de Baturité – CE que os estudantes carregam, como um de seus objetivos, conseguir um posto de trabalho ou uma posição melhor, em seus empregos; dar continuidade aos estudos, pelo acesso ao Ensino Superior ou, num nível ainda mais elementar, se alfabetizar para que as leituras orientem no conhecimento das letras para utilização no cotidiano (bíblia, receituário médico, transporte entre outros). Ou seja, esses objetivos os impulsionam conquistas de ideais e valores inerentes à cidadania. Embora ainda exista, segundo Schwartz *apud* Andrade e Maurício (2016, p.7) jovens e adultos que precisem enfrentar seus próprios tabus, como superar a timidez e a vergonha ou os apontamentos do senso comum aos que considera ter “*passado da idade de estudar novamente*” que mais revelam o preconceito arraigado, nos discursos da desigualdade e da inferioridade social e humana, consequência da exclusão social.

Ao darmos voz às narrativas orais desses sujeitos, contribuímos para a valorização da subjetividade e seu olhar sobre si mesmo, dentro de um contexto histórico. Souza (2007, p. 63) afirma que:

O reconhecimento da legitimidade dessas fontes para a pesquisa em História permitiu que vozes, até então silenciadas pela História tradicional, reivindicassem o direito de falar [...] Assim, os negros, as mulheres, os índios, os homossexuais vão buscar na indagação do passado, a partir de suas memórias individuais e coletivas, as circunstâncias sociais e culturais que o conformaram no tempo presente e que permitem pensar em projetos para o futuro.

Nesse sentido, estamos convictos de que essa discussão vai além da observação e registro da escuta dos atores sociais [e sujeitos da pesquisa], pois a sensibilidade no reconhecimento das vozes silenciadas dos que passaram pela escola, mas não permaneceram nela, ganham visibilidade em narrativas que dão luz ao trabalho.

Ao contarmos “*histórias que recontam histórias*” remetidas ao título desta pesquisa, chamamos atenção que as interpretações do pesquisador que representam uma referência de verdade, provisória, que ocorre, a partir do contexto atual em que se dá a busca dos registros contados ou escritos sem, com isso, defini-la como verdadeira ou falsa.

Ao utilizar as experiências de vida no processo educacional de jovens e adultos, a escola também possibilita a valorização de outros conhecimentos e estratégias desenvolvidas pelos alunos para sobreviver em meio a nossa sociedade letrada, principalmente entre aqueles que ainda não foram alfabetizados, substituindo o preconceito e a discriminação, pelo reconhecimento e valorização de culturas que se baseiam também na oralidade para contar histórias, criticar, fazer rir ou refletir, dando prova que a falta de conhecimento sobre o sistema alfabético não pode ser considerada uma questão cognitiva. (ARAÚJO, 2015, p. 15)

Tomamos o cuidado de transmitir a mensagem de que a escola não é um espaço de formação, principalmente para jovens e adultos, por admitirmos a existência de comunidades de aprendizagem<sup>5</sup>, em espaços não-formais que somam esforços, no processo de aprendizagem com adultos. Dessa forma, reconhecemos que a EJA pode ser caracterizada pela dualidade educacional e desigualdade social do país e realçamos ainda mais que o compartilhamento das narrativas de vida dessas pessoas serve para refletirmos acerca dos percalços enfrentados, sonhos almeçados e conhecimentos singulares, adquiridos ao longo da vida.

Os estudos de Barroso (2018) reiteram que, na história da educação brasileira, os mais velhos nunca foram prioridade. E a criança, excluída da escola, no passado, hoje, como resultado desse processo tardio de uma aprendizagem fora do período próprio do ensino regular, fará parte das estatísticas que mostram um número crescente, na taxa de analfabetismo, no país, principalmente, na região Nordeste.

Em consulta à plataforma de dados da Rede Peteca<sup>6</sup>, em 2018, as maiores taxas de crianças e adolescentes, em situação de trabalho e exploração, até hoje, também estão na região Nordeste. Mesmo proibido por lei, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2016, havia 2,4 milhões de crianças e adolescentes, de 5 a 17 anos, em situação de trabalho infantil, o que representa 6% da população. A maior concentração de trabalho infantil está na faixa etária, entre 14 e 17 anos, somando 1,94 milhão. Na faixa de 5 a 9 anos, registra 104 mil crianças exploradas pelo trabalho infantil. Embora não seja objeto de nossas análises, os dados do Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI) mostram o número de crianças e adolescentes negros, em situação de trabalho, em quantidade maior do que o número de não negros (1,4

---

<sup>5</sup> Chamamos de comunidades de aprendizagem “as instituições não-formais de ensino e aprendizagem, encarregadas de desenvolver ações voltadas para a formação e desenvolvimento de saberes, em espaços não-escolares, com ênfase nas práticas de cidadania entre crianças, jovens e adultos”. (Ferreira e Rubim, p. 266-267, 2019).

<sup>6</sup> Plataforma que visa a promoção dos direitos da criança e do adolescente e a erradicação do trabalho infantil no país a partir da comunicação.

milhão e 1,1 milhão, respectivamente), assim como a taxa de meninos é maior que a de meninas.

O contato com os sujeitos da pesquisa, especificamente nesta escola do município de Aracoiaba, situado na região do Maciço de Baturité – Ceará da EJA nos inquietou e, ao mesmo tempo, nos encantou pela docência, nesta modalidade de ensino. Sendo assim, do contato com esses estudantes da modalidade de EJA durante o estágio, selecionamos quatro pessoas, mulheres, adultas, idosas e trabalhadoras, com idade igual ou superior a 50 anos de idade, ainda estudantes das classes de Ensino Médio, para compor esta pesquisa, com suas muitas narrativas do passado.

Desse modo, realizamos entrevistas semi-estruturadas, conduzidas na forma de conversa para que essas narrativas [autobiografias] pudessem, a princípio, adiantar parte de uma realidade reveladora de mulheres que começaram a trabalhar, muito pequenas, na roça ou como empregadas domésticas, forçando ao distanciamento e, no extremo, o abandono das salas de aula, enquanto crianças, nas décadas de 1970 e 1980, ocupando-se, no trabalho ou na maternidade.

A primeira entrevista da identificada por ESTUDANTE 01, atualmente com 50 anos de idade, relatou que seus pais não a deixavam estudar, no período de sua vida escolar, na década de 1970. Nas palavras da entrevistada:

*Eu queria estudar, mas naquela época pra nós que era pobre era um negócio muito distante, só estudava filho de gente que tinha condições, que tinha carro, comerciante. A gente já era empurrado pra trabalhar mesmo. [...] Meu pai dizia era assim: “Nunca morri por não saber ler nem escrever”.*  
(ESTUDANTE 1, 50 anos)

Por esse motivo, a ESTUDANTE 01 atestou ter estudado tardiamente, aos 10 anos de idade, apenas nos anos 1980, e só conseguiu esse feito, porque foi embora para a capital, Fortaleza, morar com uma prima. Só a partir dessa mudança de endereço, conseguiu conciliar, por um tempo, o trabalho, durante o dia e os estudos, no turno da noite. Como criança que teve seu amadurecimento forçado, teve de vivenciar a interrupção dos estudos, devido ao perigo das ruas, nas noites, na cidade grande, que a obrigaram a abandonar as salas de aula, sem perspectiva de retorno, pois, aos 13 anos, engravidou e, não muito diferente, a maternidade não se conciliou com as atividades da vida.

Atentamos para a questão da “infância”, enquanto categoria de análise recorrente entre os relatos de histórias do passado, entre as entrevistadas vem acompanhada de outra categoria “trabalho”, recorrente nessa etapa da vida de criança. Na zona rural, auxiliando nos afazeres

da família ou mesmo trabalhando para outras famílias, cujo tempo para brincar, além de mínimo, e a possibilidade de estudar era quase inexistente.

Fazendo uma análise a partir do olhar das políticas resultantes das lutas sociais, podemos dizer que a situação a que estas crianças foram submetidas constituem inadequações, tanto do ponto de vista legal, como no que se refere a repercussões negativas em seu desenvolvimento. No caso dos sujeitos desta pesquisa o que aconteceu, de fato, foi o “trabalho ao longo da vida” em vez de “educação ao longo da vida”, defendido hoje como um direito de todas as pessoas. (BARROSO, 2018, p. 36)

A segunda entrevistada – ESTUDANTE 02 – tem atualmente 51 anos de idade, e nos afirmou que parou de estudar aos 14 anos de idade, no ano de 1982, porque o trabalho forçado na roça, ajudando seus pais, e a distância de sua casa até à escola, eram impedimentos e muito difíceis de serem vencidos, por ela, há 38 anos.

*Vixxe, meu fie, já fiz de tudo nessa vida [risos]. Eu trabalhava na roça, plantava, colhia, saía pra vender, capinava mato, lavava roupa na beira do açude, tomava banho era com júá [ela teve que me explicar o que seria isso], cuidava dos meus irmãos quando minha avó tinha que ir pro roçado [foi criada pela avó], e quando dava eu ia pra escola [...]*

*A pé, ia a pé, acho que era uns 3km, sol quente. Aí meu fie, naquela época estudava quem queria, pela minha avó eu num vinha não, mas eu achava era bom, trabalhava direto pra comprar minhas coisinhas, né? Na escola pelo menos eu ia merendar, paquerar [risos].*

*Aí com 14 anos eu tive que parar, me juntei, casei com 18 anos e meu marido era ciumento demais, num deixou eu voltar pra escola mais não [...]*

*Aí foi quando arrumei um bico de cabeleireira pra ver se conseguia sair do roçado. Até hoje corto cabelo [...]*

*Depois que me separei eu ainda tentei voltar umas três vezes pro supletivo, mas era puxado demais pra gente que passa o dia trabalhando [...] eu vinha só pra dormir, dormia a aula todinha [...] mas agora eu voltei, tá dando certo e vou terminar se Deus quiser. (ESTUDANTE 2, 51 anos)*

A entrevistada – ESTUDANTE 2 – afirmou que o que mais a incentivava querer retomar seus estudos era o sentimento de vergonha, por não ter concluído seus estudos. Nas narrativas, afirmou que, muitas vezes, se sentia incapaz, pela falta de compreensão da leitura e, portanto, pelo analfabetismo, carregado durante décadas de vida e formação como pessoa-cidadã, o que a intimidava. No contato com os estudos e posterior escolarização, revelou ter ressignificado sua vida, com a ajuda de suas filhas e de seus professores.

Trazemos, então, neste contexto, palavras do grande educador Paulo Freire (2006), ao afirmar que “a Pedagogia da Esperança é a esperança que nós temos de sonhar e buscar a felicidade, um mundo mais justo mesmo existindo tantas dificuldades. E é tarefa do educador progressista, fortalecer a esperança do oprimido e contribuir para a formação de uma compreensão crítica da realidade apontando as contradições do sistema social e as possibilidades de mudanças”.

Ainda sobre a narrativa acima, que a história do passado dá ênfase ao desejo de estudar, que sempre esteve presente em sua vida, e que a exclusão escolar estava associada a uma exclusão social pelo sentimento de vergonha que a mesma demonstrou sentir. Para essa entrevistada, a EJA vai muito além do certificado de conclusão, quando desenvolve a autonomia e autoestima. Nesse sentido, as palavras de FISCHER (2014, p. 49) nos dizem que:

Estudar deveria ser antes de uma obrigação, uma forma de socialização, de exercício de cidadania, de atualização, de prazer, de expressão cultural, de crescimento pessoal e profissional. Então, pensar na EJA apenas como uma reposição dos conteúdos do ensino regular a restringe em toda a sua potência de ser uma possibilidade de mudança nos percursos dos sujeitos jovens e adultos que a frequentam.

Vale ressaltar, ainda, que os/as professores/as da entrevistada 01 e entrevistada 02 destacam-se por seu profissionalismo, com elogios pelo trabalho desenvolvido na rede pública estadual de ensino. Ambas frequentaram as turmas de EJA de Ensino Médio.

Quanto à questão dos afetos, olhares e reconhecimento singular dessas pessoas que devem ser respeitadas, em suas diferenças, recorreremos a Andrade e Maurício (2016, p.9) que nos afirmam o seguinte:

O envolvimento dos alunos com a escola e, principalmente, esse contato afetuoso com o professor é muito importante para que eles permaneçam nas aulas e não desistam de aprender e se envolverem com as questões sociais e políticas. É esse envolvimento mais amplo e satisfatório que os conduz a outros caminhos, além daqueles que almejavam quando iniciaram o curso, pois percebem que são cidadãos com direitos e deveres.

Ao trabalharmos com a terceira entrevistada – ESTUDANTE 3 – conseguimos perceber uma narrativa do passado muito próxima da segunda pessoa, pelo fato de que por mais de uma vez a entrevistada também tentou retornar para as salas de aula, mas sem sucesso até os dias atuais. A ESTUDANTE 3 tem atualmente 50 anos de idade e o trabalho na infância também foi um empecilho para que pudesse concluir os estudos na idade adequada.

A primeira vez que a entrevistada teve que abandonar a escola, foi no ano de 1977, quando tinha apenas 8 anos de idade. Dois anos depois, a ESTUDANTE 3 tentou retomar os estudos, mas teve que parar pela segunda vez em 1982, aos treze anos de idade, como explica abaixo:

*Eu só tinha 8 anos quando fui embora daqui (Aracoiaba) para trabalhar cuidando de uma criança numa casa de família lá de Fortaleza [...] Uma prima minha que trabalhava na casa da mãe dessa mulher que me indicou pra ela e como a gente era muito pobre, tive que aceitar. “Era uma criança cuidando de outra.” Mas naquela época “nós” com 8 anos já “sabia” fazer tudo, num era como hoje não. A gente já era criada pra isso. Aí por lá eu tive que morar até eu me casar. Se eu quisesse estudar era só de noite, mas era muito perigoso. (ESTUDANTE 3, 50 anos)*

A terceira ESTUDANTE nos contou que morou em Fortaleza por quase 10 anos, entre idas e vindas, mas que com 19 anos de idade parou em Aracoiaba novamente, sua cidade natal, devido ao seu casamento. No início, uma jovem mulher casada que vivia de “bicos” que fazia como empregada doméstica e seu marido, pedreiro. Juntos, tiveram um casal de filhos.

Especificamente nesse terceiro caso, a vida conjugal não tornou-se empecilho para a continuidade dos estudos, ou seja, a entrevistada fez questão de enfatizar que seu marido nunca a proibiu de retomar os estudos, pelo contrário, sempre que falava sobre esse assunto seu marido a incentivava. Diferente das narrativas anteriores em que a submissão aos maridos impediam o retorno às salas de aula. Dessa forma que, em 2013, a ESTUDANTE 3 tentou retomar, mas o cansaço das atividades de dona de casa a fizeram parar novamente. Foi então que, em 2018 tentou mais uma vez e está até agora esperançosa pela sua conclusão do ensino médio.

A consciência dessa terceira entrevistada em admitir que “*era uma criança cuidando de outra*” reforça a ideia de que as infâncias vivenciadas por essas pessoas durante as décadas de 1970 e 1980, sobretudo, por serem das classes menos favorecidas economicamente da sociedade, foram perdidas ou deslocadas para o mundo do trabalho. Os impedimentos para estudar, sejam por fatores políticos<sup>7</sup>, econômicos<sup>8</sup> ou sociais<sup>9</sup>, foram da infância até à vida adulta, visto que o que aconteceu de fato com os sujeitos desta pesquisa caracteriza-se pelo trabalho precoce que acompanha toda a vida.

A quarta e última entrevistada – ESTUDANTE 4 – tem atualmente 50 anos de idade e se emocionou muito aos nos contar sua história do passado na infância e trajetória de vida, pedindo desculpas em alguns momentos quando afirmava ser difícil resgatar as memórias de criança-menina. Em sua trajetória na educação escolar, a entrevistada narra que a primeira vez que teve que abandonar os estudos foi aos 14 anos de idade, em 1984. Informou que isso aconteceu porque a filha da patroa de sua mãe, que se tornou amiga da família, passou por uma cirurgia e necessitava de cuidados.

Essa entrevistada afirmou ainda que, para ajudar a família previa passar apenas um mês trabalhando na casa, mas acabou passando sete meses, ressaltando que, durante esse tempo, não recebeu um centavo, ou seja, não foi remunerada e os ganhos resumiram-se em “pratos de comida” diários. Lembra, inclusive, com muito pesar que completou seus 15 anos

---

<sup>7</sup> Falta de políticas públicas educacionais que viabilizassem o acesso das crianças em idade apropriada.

<sup>8</sup> Necessidade de trabalhar para ajudar com as despesas de casa, distância da casa até a escola, etc.

<sup>9</sup> Relacionados à falta de confiança em si mesma por acharem que na condição de adultos ou idosos, já não possuem mais capacidade para aprender, à baixa-autoestima, etc.



de idade, sonho de quase toda moça do interior, em frente a uma pia de louça e chorando bastante.

Ainda na narrativa da ESTUDANTE 4, ressaltou desejo por retornar aos estudos com 18 anos de idade, mas veio o casamento que lhe causou muito sofrimento e a impediu de continuar.

*Aí quando eu voltei, eu continuei. Aí com meus 18 anos eu casei, sofri muito, aí parei novamente e tive que ir embora, porque eu sofri muito no meu casamento. Foi um passo muito mal dado. Eu sofri demais! Tive até que sair da cidade por ameaças da pessoa que eu era casada “se eu ficasse no lugar ele me mataria” [...]*

*Tive que morar dois anos em Belém com a família da minha mãe e lá consegui concluir o 8º ano, me matriculei no 1º ano do 2º grau, mas novamente não voltei pra continuar [...]*

*Vivi lá só pelo alimento e pra ver se a pessoa me deixava em paz. (ESTUDANTE 4, 50 anos)*

Na narrativa da última entrevistada, observamos o que não pode passar despercebido nessa discussão: o machismo estrutural deflagrado em convicções de homens-maridos narrados por suas esposas. O machismo escancarado e o poder que o homem tenta exercer sobre a vida da mulher em nossa sociedade deve ser denunciado. Esse machismo que impediu nossa entrevistada de continuar os estudos, de tentar ser feliz ao lado de sua mãe e de sonhar com um futuro mais promissor.

Entre as narrativas dessa última, lembrou com carinho dos seus tempos de escola na relação com as colegas e com suas professoras, antes de ter que ir trabalhar em casa de família. Afirmou que *“sempre tive boas notas, fui uma boa aluna, mas que me faltaram muitas condições, até mesmo de alimento, e a necessidade de conseguir uma renda extra me impediu de continuar os estudos”*.

A volta dela para a cidade natal se deu porque sua mãe estava passando grandes necessidades com duas irmãs sua que ainda eram pequenas. Pelo fato da mãe até ter ameaçado se matar, a entrevistada teve que parar novamente os estudos e voltar. Nesse retorno, o trabalho entra como impedimento, por ter de exercer sua atividade como costureira e vendedora de verduras no mercado.

O retorno à escola nos dias atuais veio por incentivo de sua filha, e com voz embargada de tanto orgulho nos disse:

*Quando eu voltei do Belém tentei estudar de novo, mas não deu certo por causa do trabalho de costureira e tinha a banca também, aí ficava muito difícil conciliar as três coisas.*

*Aí com 24 anos eu comecei a trabalhar na fábrica e conheci o pai da minha filha. Tudo começou por uma brincadeira, me apaixonei, graças a Deus foi por ele. Aí eu tive a minha filha, mandada por Deus e Nossa Senhora [...]*

*Aí quando foi agora depois dos meus 49 anos, a minha filha insistiu muito pra mim voltar a estudar e aí eu voltei. Tô fazendo o EJA, graças a Deus. (ESTUDANTE 4, 50 anos)*

A necessidade de trabalhar retirou das mulheres, adultas, idosas e trabalhadoras, cidadãs, o direito e o acesso à educação. O trabalho ocupou o tempo que deveria ter sido destinado para a escolarização. A infância reduzida, negada, pela imersão no mundo do trabalho e a carência de oportunidades de formação para a vida adulta, fez dessas pessoas trabalhadoras em TODAS as etapas de suas vidas: da roça para os sub-empregos na capital. (BARROSO, 2018)

Fazendo uma análise a partir do olhar das políticas resultantes das lutas sociais, podemos dizer que a situação a que estas crianças foram submetidas constituem inadequações, tanto do ponto de vista legal atualmente, legislados pela Constituição Federal e pela Consolidação das Leis Trabalhistas, como no que se refere a repercussões negativas em seu desenvolvimento, descritos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Todas até aqui deixaram claro que gostariam de ter vivenciado essa fase de suas vidas de uma forma diferente e são contra a reprodução desses modelos de educar com seus filhos, sendo a favor de traçar novos destinos para os seus com mais oportunidades de empregos e melhores condições de vida, o que me deixou bem mais tranquilo, pois já seria uma outra intervenção que precisaria ser feita, visto que, como até foi relatado pela entrevista 01, era comum muitos pais usarem de certos argumentos para reproduzir tais atitudes com seus filhos, como na frase *“nunca morri por não saber ler nem escrever.”*

Levando em consideração a retomada dos estudos atualmente como estudantes das turmas na modalidade da EJA, vale ressaltar que o trabalho ainda está presente na vida de todas as entrevistadas, embora reconheçam a necessidade de conciliar o trabalho com o tempo dedicado à escola. Em contrapartida, nesses tempos a escola não é vista mais apenas como um espaço de obrigação e aprendizado, mas vivenciada como um atrativo de convivência comunitária, satisfação, esperança, crescimento pessoal e mudança de vida.

Observamos que a experiência de escolarização, contada através das narrativas orais dos sujeitos da EJA expressam mudanças significativas de natureza cognitiva, comportamental, sociorelacional e afetiva, com repercussões na autonomia e na forma como o sujeito vê a si mesmo e o mundo.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nos possibilitou, por um lado, compreender melhor o fenômeno de inserção de mulheres adultas novamente na educação formal e, por outro, conhecer os fatores que as impediram de concluir os estudos, na idade considerada adequada. As narrativas orais [autobiográficas], reveladas através de entrevista semiestruturada, transcritas e analisadas, foram importantes instrumentos para nos aproximar das entrevistadas e criar um elo de confiança para a fala e escuta sensível. Esse diálogo nos possibilitou maior aproximação com trajetórias de passados, tão ricos em vida sociais e educacionais, que recontaram parte de si e do contexto em que estiveram inseridas, na infância e, posterior, na vida adulta.

Em Bragança (2012), a história das histórias de vida de negação de direito à educação teve origem de forma precoce, ou seja, ainda na infância das entrevistadas, sendo revelada em narrativas de passado, com histórico de privações materiais e exclusão educacional e social, muitas vezes, por parte do Estado, da família e do trabalho, objeto de investigação.

Antes de chegarmos às narrativas orais das histórias de vida, nos propomos a discutir sobre o mundo do trabalho, nas décadas de 1970 e 1980, para entendermos o trabalho infantil como um problema social, ao longo da história do Brasil. Posteriormente, visamos a compreender o lugar da educação nesses contextos, sobretudo da educação de jovens e adultos e todo seu histórico de exclusão, preconceito, conformismos...

Esta pesquisa reforçou a importância da educação de jovens e adultos, em um país, ainda com uma grande taxa de analfabetismo, como é o caso do Brasil. O texto discorre sobre as conquistas e garantias da EJA, ao longo dos anos, reconhecida como modalidade de ensino, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Por outro lado, reitera que é preciso avançar, em relação ao ensino, pois a EJA ainda é vista às margens das políticas educacionais, não sendo consideradas as especificidades dos sujeitos e os anseios dos que frequentam esta modalidade. A EJA necessita de investimentos reais que favoreçam à continuidade da oferta de estudos e à permanência do aluno ou aluna, na escola. Talvez assim a EJA deixasse de ser vista como uma condição de política pública compensatória e passasse a ser considerada como uma real necessidade educacional para aqueles que querem uma nova oportunidade, no âmbito do ensino. (MIRANDA, SOUZA, PEREIRA, 2016)

Ao traçarmos um histórico sobre a violência e exploração da infância, em nosso país, vimos que, por muito tempo, embora proibido, o trabalho infantil foi se naturalizando para o Governo e para a sociedade civil, sendo uma realidade das classes menos favorecidas

economicamente, ficando o assunto ainda mais sério quando era observada a segregação por cor, gênero, faixa-etária e região. Reiteramos que, atualmente, o trabalho infantil configura-se como violação de direito, graças à CF de 1988 e ao surgimento do ECA, em 1990, tendo sido possível destacarmos pontos importantes como: primeiro, analisar o que dizem essas leis em relação à garantia de direitos de crianças e adolescentes e segundo, levantar políticas educacionais que tratam do trabalho infantil, em nosso país, nos últimos anos, pois, nas infâncias retratadas nessa investigação, a prática era comum, sendo citada por todas as entrevistadas.

Por fim, tratamos de educação, nos últimos 30 anos, apresentando o surgimento de políticas públicas, neste campo para a infância e, sobretudo, para as adultas e/ou idosas que foram os sujeitos desta investigação, sendo possível conhecer o perfil dessas estudantes. Consideramos que ainda há muito que avançar, mas insistimos no reconhecimento da educação e da aprendizagem, ao longo da vida, como princípios norteadores da educação brasileira, reconhecendo-a como transformadora de vidas e de realidades, em qualquer nível ou modalidade que o ser humano esteja. É o que nos mostra Paulo Freire (2005), em sua importante obra “Pedagogia do Oprimido”: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”

Consideramos, portanto, através dos relatos e da análise do pesquisador, adquiridos com a colaboração de quatro alunas da modalidade da EJA que se disponibilizaram a narrar suas trajetórias, que o processo de exclusão educacional das entrevistadas se deu em sua totalidade pelo mundo do trabalho que tomou o lugar das carteiras escolares nas referidas infâncias. Com isso, foi possível atingir o objetivo geral apresentado no início deste escrito, de identificar, entre as narrativas autobiográficas, as questões específicas do trabalho na fase da infância que justificaria o retorno, sobretudo de mulheres, adultas e idosas, nas escolas de Educação de Jovens e Adultos nos tempos atuais

Constatamos que o trabalho precoce foi o principal impedimento para que houvesse uma educação, ao longo da vida, entre as décadas de 1970 e 1980, e reconhecemos que lhes foi negado, em suas infâncias, o direito fundamental de todo cidadão, também por inúmeras questões de natureza econômica, política ou social. Por outro lado, constatamos que ainda existe uma negação continuada desse direito, comprovadas pelas inúmeras vezes em que as entrevistadas citam terem tentado voltar ao ambiente escolar e tiveram que, mais uma vez abandonar, limitadas pela tripla jornada de trabalho, no dia a dia.

Essa breve análise nos instigou a estarmos mais próximos dessa modalidade de ensino e dos sujeitos que dela necessitam e que tanto tem a nos dizer, com as memórias de suas histórias de vida. Esperamos, dessa forma, contribuir com pesquisadores/as e educadores/as que se interessam pela pesquisa neste campo e pelos múltiplos ensinamentos que a EJA tem a nos oferecer, enquanto política pública de Estado e de direito. A partir de agora, visamos a contribuir para a formação de professores/as, na tentativa de somar ideias e saberes para a urgente implementação de estratégias pedagógicas que se adequem às características da etapa de vida dos alunos e alunas da EJA, bem como criação de espaços educacionais diferenciados que vão ao encontro das necessidades dos mais velhos, considerando, não apenas o acesso, mas, também, o estímulo à permanência desses/as alunos/as, no ambiente de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Anna Mykellena Pereira de. **Histórias de vida e o processo de alfabetização de jovens e adultos**. UFRN, 2015, 28p.
- ANDRADE, I.C.F; MAURICIO, W.P.D. **Educação de jovens e adultos: histórias de vida orais de homens e mulheres**. Revista Gepesvida. v. 2, nº 4. 2016. 14p.
- AZEVEDO, J.S. Gabrielli de; MENEZES, W. F; FERNANDES, C. M. **Fora do lugar: crianças e adolescentes no mercado de trabalho**. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Organização: Maria Regina Nabuco – São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET, 2000. (Coleção Teses & Pesquisas, 2).
- BARROSO, Raimunda Eliana Cordeiro. **Narrativas de idosos alfabetizados na velhice: o passado, o presente e o possível**. Tese (PHD em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. 64p.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da educação no Brasil: a escola pública no processo de redemocratização da sociedade**. ActaScientiarum. Education Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec.2012
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de Vida e formação de Professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 314p.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. **LDB – Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. MEC, 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. MEC, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. **Diretoria de políticas de educação de jovens e adultos**. Confinteia Brasil, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Assessoria de Comunicação Social, 2005.
- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BRUNO, Cristina Rolim Chyczi. **Educação de pessoas jovens e adultas**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014, 11p.
- FERREIRA, Luís Carlos. **A educação de jovens e adultos em tempos (im)prováveis e de (in)certezas: a BNCC em discussão**. Rev. Augustus. Rio de Janeiro, v. 24, n. 47, p. 9-27, 2019.
- FERREIRA, Luís Carlos; RUBIM, Cristina Varandas. **Comunidades que ensinam e Adultos que aprendem: a Educação Moçambicana de Adultos no debate com as comunidades de aprendizagem**. Revista Aquila, nº 21, Ano IX. Ago/Dez, 2019.
- FISCHER, Eveline. **A formação continuada em EJA: Reflexões acerca do diálogo freireano e da prática reflexiva do professor**. Cap: ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea. Educs. 2014. 412p.
- FRASER, M.P.D; GONDIM, S.N.M. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Universidade Federal da Bahia. Paideia, 2004, 14 (28), 139 – 152.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KUENZER, Acacia Zeneida. **Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. Gestão escolar dia a dia. 2005, 17p.

LIMA, Antônio de Oliveira. **Programa de Educação Contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente**. Ceará. 2013.

MARTINS, Paulo de Sena. **Políticas públicas educacionais destinadas à primeira infância no Brasil**. Consultoria Legislativa. Câmara dos deputados. 2017.

MIRANDA, L. C. P; SOUZA, L. T; PEREIRA, I. R. D. **A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade**. Anais do Seminário de Iniciação Científica. IFMG. 2016.

OLIVEIRA, Camila de; SIMÃO, Leonardo Peixoto. **A importância da inserção do aprendiz no mercado de trabalho**. Revista Faculdade Montes Belos, v. 5, n. 1, Mar. 2012. 12p.

OLIVEIRA, M. K. 1999. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. N. 12, p. 59-73.

PAGANINI, Juliana. **O trabalho infantil no Brasil: uma história de exploração e sofrimento**. Florianópolis: UNESC, 2011.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Summus, 2001.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. **As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação**. Revista Lusófona de Educação, 33, 111-125. 2015.

PEREIRA, P.B.L. **Infância, escola e trabalho: As implicações do trabalho infanto-juvenil na educação do município de Aracoiaba – CE nos anos de 2017 e 2018**. Anais do VI Congresso Nacional de Educação. Fortaleza – CE; 2019; 12p;

RIBEIRO, Maria Cristina; MACHADO, Ana Lúcia. **O uso do método história oral nas pesquisas qualitativas: contribuições para a temática do cuidado em saúde mental**. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 14, nº 2. 2014.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin**. Revista Eletrônica de Educação, v. 6, n. 1, mai. 2012. Resenhas. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SARTORI, Elisiane; LONGO, Isis Souza. **O impacto do ECA nas políticas públicas de atendimento à criança e ao adolescente e no trabalho infanto-juvenil**. UFSC. 2011. 27p.

SIMÕES, Janice Macêdo da Matta. **Trabalho infantil – o retrocesso nas possibilidades de desenvolvimento da criança e da sociedade**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2016.

SOUZA, E. C. **(Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação**. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

## ANEXO<sup>10</sup>

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Declaro, por meio deste termo, encaminhado de forma virtual devido à pandemia do novo coronavírus no Brasil que nos forçou a um isolamento social, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar da pesquisa intitulada: **“HISTÓRIAS QUE RECONTAM HISTÓRIAS”: NARRATIVAS DE RETORNO À EJA POR TRABALHADORAS DA DÉCADA DE 1980**, desenvolvida pelo estudante do curso de **Pedagogia** da **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira** (Unilab), **Pedro Bruno de Lima Pereira**. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo **Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira**, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do email **luisferreira@unilab.edu.br**. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) do objetivo geral, estritamente acadêmico, do estudo que, em linhas gerais, é: **identificar, entre as narrativas autobiográficas de alunas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, quais as questões específicas do trabalho na fase da infância fizeram parte de suas memórias do passado e justificam seus retornos para as escolas de EJA nos tempos atuais**. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa e que minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de **entrevista a ser gravada** a partir desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu (sua) orientador (a). Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizo minha participação através deste email.

Redenção, **29 de maio de 2020**

---

<sup>10</sup>Devido à pandemia do novo coronavírus no Brasil e ao redor do mundo, este documento foi enviado por email para as participantes da pesquisa que autorizaram de forma virtual vossas participações.