

Samuel Pereira Marcolin

**ESCRITAS DE SI: MEMÓRIAS E NARRATIVAS HISTÓRICAS DE
ESTUDANTES DA EJA FLORIANÓPOLIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestrado profissional em História.
Orientador: Prof. Dr. Dr^a Cristina Scheibe Wolff

Florianópolis
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Marcolin, Samuel Pereira

Escritas entre si : memórias e narrativas históricas de
estudantes da EJA Florianópolis / Samuel Pereira Marcolin
; orientador, Cristina Scheibe Wolff - Florianópolis, SC,
2016.

101 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em História.

Inclui referências

1. História. 2. Ensino de História. 3. História. 4. EJA.
5. Educação. I. Scheibe Wolff, Cristina . II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
História. III. Título.

Samuel Pereira Marcolin

**ESCRITAS DE SI: MEMÓRIAS E NARRATIVAS HISTÓRICAS DE
ESTUDANTES DA EJA FLORIANÓPOLIS**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de mestre, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

Florianópolis, 19 de dezembro de 2016.

Prof. Mônica Martins da Silva , Dr.^a

Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Cristina Scheibe Wolff , Dr.^a

Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a. Joana Vieira Borges, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Maria Hermínia Laffin, Dr.^a

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Jaqueline Aparecida Martins Zarbato, Dr.^a

Universidade Federal de Mato Grosso

Prof.^a Janine Gomes da Silva, Dr.^a (suplente)

Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado aos meus pais
Hilário e Eronilda.

AGRADECIMENTOS

À professora Cristina Scheibe Wolff, pela orientação paciente, generosa e estimulante que ajudou muito a um orientando um tanto desorganizado.

Aos professores e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História- PROFHIST, pela diversidade de pensamento e pela dedicação em nossa formação acadêmica.

Agradeço aos colegas e amigos, pelas conversas, opiniões, e o conhecimento que compartilharam comigo durante estes dois anos de mestrado. Gostaria de citar os colegas: Clayton, Fábio, Fabiolla, Juliana, Mateus, Michele, Nair, Ricardo e Rixon pelas alegrias e frustrações compartilhadas como acadêmicos e professora/es, colegas que se tornaram amigos. Todo meu carinho pelo apoio e pela amizade de vocês durante este período.

Agradeço aos meus amigos/as desde os tempos da UFRGS, que em todos os momentos que precisei estiveram comigo, em especial a colaboração da pesquisadora e amiga Nathália.

Aos meus companheiros/as de trabalho aqui em Florianópolis e em Palhoça, agradeço pela compreensão e solidariedade durante estes últimos anos.

Aos estudantes que participaram desta pesquisa, agradeço imensamente pelo empenho e a colaboração desde as primeiras conversas, pelo comprometimento durante o processo e pela confiança que depositaram nas minhas proposições.

Quero agradecer ao meu pai Hilário, pelo apoio aos meus projetos e escolhas, e pela total liberdade e confiança que ele sempre me proporcionou durante toda minha vida.

À minha mãe Eronilda, por ter sempre um olhar acolhedor quando retorno a Caxias do Sul, e por demonstrar simplicidade, generosidade e sabedoria que a fazem uma mulher singular.

Às minhas irmãs Sandra e Sabrina, pelos momentos de descontração que me proporcionaram durante este semestre, estes que foram fundamentais.

Gostaria de fazer um agradecimento especial a uma pessoa que foi muito importante neste último ano, a Linaia, por todo teu carinho, afeto e companheirismo mesmo nos momentos mais complicados.

Enfim, gostaria de agradecer a todos que fizeram parte de alguma forma na minha formação acadêmica e que possibilitaram que este trabalho fosse concluído, com certeza os nomes não cabem nesta página, mas os guardo com o sentimento de eterna gratidão.

"Revolucionário é todo aquele que quer mudar o mundo e tem a coragem de começar por si mesmo".
(Sérgio Vaz, 2007)

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de história. A Pesquisa foi desenvolvida junto a um núcleo de jovens e adultos no município de Florianópolis, no ano letivo de 2015, com o objetivo de traçar as possibilidades do ensino de história a partir das narrativas e memórias da/os estudantes. Este trabalho buscou desenvolver uma ação educativa levando em consideração a pesquisa como princípio educativo, modelo de educação que estrutura a educação de jovens e adultos do ensino fundamental no município de Florianópolis. As narrativas das memórias desta/es estudantes foram mobilizadas a partir de entrevistas que foram posteriormente problematizadas individual e coletivamente. O objetivo desta ação foi desenvolver , a partir desta problematização, uma pesquisa junto aos estudantes da EJA. O trabalho de pesquisa junto aos estudantes seguiu o modelo de educação estabelecido pela EJA no município. Durante este processo, as entrevistas da/os estudantes foram transcritas e problematizadas, visando ao final, a criação de uma problemática coletiva que respeitasse os interesses individuais, que foram levantados a partir das narrativas de suas memórias. Após esta ação, uma pesquisa coletiva foi desenvolvida junto aos estudantes, que seguiu a estrutura de etapas desenvolvidas pelo modelo de educação da EJA em Florianópolis e cuscou abrir espaço para as singularidades do ensino de história neste contexto.

Palavras-chave: Ensino de história. História de vida. Memória. Narrativa. Educação.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research realized at the Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. The research was built with an youth and adult students group from Florianópolis, capital city of Santa Catarina State, during 2015 school year with the purpose of developing possible ways to think the Teaching of History based on student's memories and narratives. This work aimed to develop an educational action considering the research itself as a principle of education, a rule that contributes to the structuring of youth and adult education in Florianopoli's primary education. These students narratives and memories emerged from interviews that were thereafter discussed individually and collectively. The purpose of this educational action was to create a research including the participation of the students. All the method respected the established basis in local education for youth and adults. During this process, the student's interviews were written and then discussed aiming, at the end, to conceive a collective proposition that included individual perspectives and interests. The steps from this work followed the rules from municipal education for youth and adults and intended to open some space to the singularities in the Teaching of History in this context.

Keywords: Teaching of History. Life Story. Memory. Narrative. Education.

LISTA DE SIGLAS

DEC	Departamento de Educação Continuada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
CIC	Centro Integrado de Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA FLORIANÓPOLIS: POSSIBILIDADES A PARTIR DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	31
1.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	32
1.2 PROPOSTA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM FLORIANÓPOLIS.....	42
2 ASPECTOS DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE FLORIANÓPOLIS	49
2.1 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO NÚCLEO SUL II	54
3 MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE FLORIANÓPOLIS	59
3.1 AS POSSIBILIDADES DO USO DA MEMÓRIA NO ENSINO DA HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	60
3.2 REFLEXÕES A PARTIR DAS ENTREVISTAS	70
4. A CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA A PARTIR DAS ENTREVISTAS	79
5 REFLEXÃO SOBRE A PESQUISA A PARTIR DAS ENTREVISTAS	93
CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS	101

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa realizada junto ao mestrado profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa busca refletir sobre as possibilidades de uma ação educativa a partir das narrativas das memórias de estudantes da EJA do município de Florianópolis e sobre como podemos relacionar essas possibilidades ao processo de educação desenvolvido na EJA desta cidade. Ainda, levando em conta, que esta modalidade de educação em Florianópolis tem como principal característica a pesquisa como princípio educativo (Florianópolis, 2008).

Por dois anos, entre 2014 e 2015, lecionei em núcleos municipais da EJA em três bairros localizados no sul da cidade de Florianópolis: Morro das Pedras, Ribeirão da Ilha e Rio Tavares. Durante este período, me deparei com algumas experiências de estudantes oriundas/os de outros lugares do país. Escutei e anotei relatos como:

Professor, é meu primeiro mês aqui, eu e minha família viemos do Paraná em busca de trabalho”; “viemos da Bahia há oito meses, aqui é bom, tem trabalho, mas cansa. Mês que vem mesmo já não virei mais na aula, vou trabalhar das oito às duas da manhã, tenho que juntar um dinheiro neste verão.

Em outros tantos momentos, muitas/os estudantes nativos ou residentes há tempos de Florianópolis, traziam em seus relatos, histórias pessoais envolvendo espaços desta cidade. Essas experiências, compartilhadas cotidianamente na EJA, ajudam a explicar os motivos pelos quais estas/es estudantes estarem frequentando esta modalidade de ensino. Neste sentido, suas trajetórias escolares podem ser descritas seguindo a categorização proposta por Di Piero et al, que propõem a existência de três tipos de trajetórias escolares básicas na EJA:

[...] oportunidade educativa apresenta-se para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão

de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 65)

A partir deste contexto escolar de diálogo, e principalmente de escuta enquanto professor, desenvolvi uma série de sentimentos e percepções sobre ele. Ao mesmo tempo em que eu sentia a necessidade de escutar as histórias que estas/es estudantes traziam também sentia empatia por eles e percebia a dificuldade em problematizar processos históricos nos quais suas narrativas estavam imbricadas. Somando-se a esses sentimentos, as conversas com estas/es estudantes, que vivem em Florianópolis, começaram a trazer outras questões para o meu trabalho. Toda uma série de possibilidades de estudar a história emergia a partir dos relatos pessoais desses trabalhadores e trabalhadoras.¹

Partindo dessas vivências, como professor de História na Rede Municipal e trabalhando com turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental, foi estruturada a problemática deste trabalho; realizar uma ação educativa que respeitasse a proposta de educação da EJA Florianópolis, mas que partisse das construções narrativas, destes estudantes em torno de suas memórias e trajetórias pessoais. Propondo como reflexão junto a eles, os significados atribuídos às suas experiências em uma cidade reconhecida socialmente como um destino turístico do Brasil. Questionando como é viver em uma cidade considerada turística² Os espaços de convivência na cidade, a forma como são interpretados e narrados pelos estudantes de EJA, bem como o mundo do trabalho, foram elementos presentes em falas que

¹ Sobre a minha reflexão sobre a importância da escuta enquanto professor, foi fundamental a obra de Bell Hooks; *“Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”*. A professora, autora e militante do movimento negro e feminista dos Estados Unidos, traz o conceito de Paulo Freire de educação como prática de liberdade, refletindo sobre sua experiência de estudante em escolas exclusivas para negros durante sua juventude nos Estados Unidos, e os desafios até tornar-se professora universitária

² Sobre a construção de Florianópolis como um destino turístico, o trabalho de doutorado da geógrafa e pesquisadora Maria Helena Lenzi; *A invenção de Florianópolis como cidade turística: discursos, paisagens e relações de poder*, demonstra como toda uma publicização da cidade pelos meios de comunicação tem como entre outros objetivos privatizar e mercantilizar os espaços da cidade.

possuem rupturas e continuidades particulares. Ao mesmo tempo, proporcionaram algumas possibilidades para o ensino de história que tenha como ponto de partida as próprias experiências desses alunos.

As fontes utilizadas para a realização da pesquisa foram as transcrições das entrevistas com alunos e os registros do processo de aprendizagem através de suas problemáticas. Uma série de registros, como o diário de atividades, mapas conceituais, caderno de anotações dos estudantes, produção do texto final da ação educativa, além dos materiais consultados durante a realização das pesquisas. Todos estes materiais foram mobilizadas para estruturar a escrita deste texto. Neste sentido, os conceitos de Mediação Didática, Memória e Narrativa Histórica contribuíram de maneira fundamental como referências teóricas tanto da ação educativa, como na análise durante e ao final do processo.

Sobre o conceito de Mediação Didática Libâneo (2008, p. 80) afirma que, para que exista um significativo aprendizado por parte dos estudantes, os professores precisam muito mais do que dominar o conteúdo, precisam criar “formas de mobilizar o interesse e a motivação do aluno, a organização da classe, um conhecimento da vida do aluno”. A partir desta perspectiva, o autor ressalta que a mediação didática acontece a partir da necessidade do professor intervir no processo de aprendizagem dos estudantes principalmente, na ação de estabelecer elos de ligação entre o conhecimento de determinados procedimentos e as construções mentais particulares dos discentes (Libâneo, 2009). Trazendo a reflexão sobre a mediação didática para o campo do ensino de história, podemos afirmar que existem inúmeras escolhas a serem feitas neste processo de ensino e aprendizagem da história. Um deles é a própria seleção cultural sobre quais saberes produzidos pela sociedade serão ensinados na escola. Incluindo, nesta escolha, todas as implicações políticas, sociais e éticas que elas resultam. Além disso, é necessário refletir sobre as próprias formatações que estas escolhas assumem, tanto em propostas como em práticas de educação dentro das escolas.

Nesta pesquisa, a partir de Monteiro (2003) considerei o conceito de mediação didática dentro de uma perspectiva dialética, afirmando a complexidade da construção de uma realidade a partir de contradições, de processos de aprendizagem que não se dão em forma linear, mas a partir de relações complexas e de múltiplos embates.

A concepção de narrativa foi percebida durante este trabalho como uma possibilidade de reconstituição de parte da história individual destes estudantes através de suas memórias. Na reconstituição “contada” de alguns acontecimentos, nota-se a própria ressignificação de algumas

percepções de si. Nesse sentido, na rememoração “a memória assume a forma de trabalho” e revela sua ”dimensão cognitiva”, seu ”caráter de saber” (BRANDÃO, 2001, p. 3 [grifos do autor]). Para mobilizar estas narrativas levei em consideração o caráter positivo das memórias:

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstituição de si. (POLLAK, 1992, p. 204).

Memórias trazidas pelas narrativas desses alunos e que podem ser compreendidas dentro de um contexto de contestação a uma memória oficial autorizada. Suas narrativas sobre as experiências de trabalho, trajetórias escolares, momentos de lazer, se contrapõem de forma aguda a uma narrativa autorizada sobre os próprios espaços da cidade. Com estes conceitos norteadores, que durante o texto serão novamente abordados, foi pensada a ação educativa.

Como primeiro estágio desta ação foram organizadas três entrevistas com estudantes da EJA. Após as entrevistas realizadas e a transcrição destas narrativas disponibilizadas individualmente para os estudantes, desenvolveu-se uma reflexão sobre assuntos engendrados nas memórias durante as entrevistas. A partir deste ponto, foram debatidos seus interesses de pesquisa, primeiro individualmente e depois em um grupo com os três participantes, com o intuito de mobilizá-los para produção de uma ação educativa estruturada na proposta da EJA. Ao final foi desenvolvida uma pesquisa coletiva a partir de uma problemática criada pelos alunos.

A metodologia de análise usada nesse estudo foi de critério qualitativo. Esta abordagem permitiu explorar a multiplicidade de sentidos das entrevistas, e a produção de materiais da ação educativa com maior acuidade aos detalhes. Nesse sentido, cito uma pequena descrição das características básicas desta perspectiva metodológica:

1. Tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. [...]
4. O 'significado' que as

pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...] 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

A escolha por esta perspectiva tem seu sentido reforçado ao analisar minhas experiências enquanto professor da EJA Florianópolis. Ressalto aqui, a importância dos itens três e quatro da última citação. Minha preocupação durante o estudo foi analisar todo um processo de aprendizagem motivado por experiências vivenciadas pelos estudantes participantes em suas histórias de vida. Muito mais do que buscar resultados definitivos, tive a preocupação de analisar o caminho percorrido pelos participantes e, evidentemente, minhas intervenções neste percurso. Por outro lado, desde o princípio estive atento às narrativas deles; o foco que colocavam em determinados acontecimentos de suas vidas; Aa adjetivação dada a determinadas situações; além da forma empregada em suas narrativas, que foi preponderante durante toda escuta para proposição da ação educativa.

Ainda os próprios moldes curriculares e institucionais da EJA em Florianópolis promoveram condições para acentuar essas curiosidades na convivência com os integrantes. Isso se deu, pois na EJA a pesquisa é um princípio educativo, que tanto norteia a organização curricular como o desenvolvimento das práticas em sala. Cada escola da EJA, que compõe a rede municipal, se torna um espaço em que grupos de educadores desenvolvem suas práticas pensando a pesquisa – levada a cabo pelos estudantes e orientada pelos professores. Portanto, a prática da pesquisa é central para a organização das atividades e do desenvolvimento da aprendizagem. Assim, nesse quadro escolar, o ensino de história encontra espaço para se desenvolver em um trabalho com narrativas de histórias de vida, elaboradas pelos estudantes. Pedro Demo, professor e pesquisador em uma das referências para a proposta adotada pela EJA em Florianópolis, afirma nesta passagem uma das características desta abordagem no desenvolvimento da aprendizagem;

Supõe que o professor se interesse por cada aluno, busque conhecer suas motivações e seus contextos culturais, estabeleça com ele um relacionamento

de confiança mútua tranqüila, sem decair em abusos e democratismos. Trata-se sempre de aprender junto, instituindo o ambiente de uma obra comum, participativa. A experiência do aluno será sempre valorizada, inclusive a relação natural hermenêutica de conhecer a partir do conhecido. O que se aprende na escola deve aparecer na vida. (DEMO, 2005, p. 17)

Ao pesquisar e estudar este problema (das narrativas dos estudantes) tenho como objetivo geral fazer a relação entre memória e narrativa histórica, dentro de uma perspectiva de ensino de História que tenha como ponto de partida os relatos desses alunos, problematizando estas narrativas que são permeadas de memórias pessoais, mas que encontram pontos de intersecção com a história coletiva mais abrangente. A proposta é compreender que a história de vida destes estudantes, relatos e vivências podem trazer outras perspectivas para a compreensão de narrativas históricas consolidadas.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver como ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas de quem nele se insere. É posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 1996, p. 60)

Esse é um dos objetivos desse trabalho, pois existem inúmeras possibilidades destes sujeitos enxergarem suas trajetórias e de suas famílias dentro de processos que valorizem estas memórias. Esta capacidade de se enxergar através de uma narrativa, pode combater a ideia de uma história pronta e acabada. Já que esta perspectiva, infelizmente, é recorrente entre as/os estudantes, e que ao meu ver, traz dentre muitas consequências, a sensação de conformidade e afastamento frente aos processos históricos da sociedade. Neste ponto, afirma Ferrer (1995, p. 178): “compartilhar a historicidade narrativa e a expressão biográfica dos fatos percorridos se converte em um elemento catártico de desalienação individual e coletiva, que permite situar-se desde uma nova posição no mundo.” Esta nova posição no mundo, da qual fala a autora, demanda um processo de organização e reconhecimento dos alunos sobre suas próprias narrativas. Longe de ser um caminho linear,

apresenta inúmeros desafios, alguns destes busco analisar neste trabalho.

Esta dissertação está dividida em dois capítulos. No primeiro, desenvolvo um histórico a respeito da educação de jovens e adultos no Brasil junto a uma análise das singularidades deste processo na cidade de Florianópolis. No que tange a tais especificidades, busco delinear alguns dos aspectos identitários dos sujeitos que participam da EJA no núcleo Sul II, em que trabalho. A partir disso analiso as três entrevistas com os participantes da pesquisa.

No segundo capítulo, realizo um aprofundamento na análise das entrevistas realizadas, bem como do processo de suas pesquisas desenvolvidas durante o período de aula. Em um segundo momento, desenvolvo uma reflexão sobre a pesquisa enquanto princípio educativo a partir da ação educativa desenvolvida com as/os estudantes, e quais suas possibilidades de ensino e de aprendizagem, entendendo o campo do ensino de história nesse modelo pedagógico.

Na conclusão, procuro fazer uma reflexão do processo desta ação educativa, como quais foram as principais dificuldades encontradas? Como este processo pode contribuir na construção de uma modalidade de educação com maior participação dos discentes? . E, por fim, realizo um balanço da ação educativa, visando sua possibilidade ou não, de ser implementada como uma prática dentro da EJA Florianópolis.

1 O ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA FLORIANÓPOLIS: POSSIBILIDADES A PARTIR DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Neste primeiro capítulo, faço um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. A partir deste contexto, descrevo algumas características da experiência da EJA no Município de Florianópolis. Busco no texto traçar os aspectos administrativos e pedagógicos que desenvolvem e organizam esta modalidade de educação na cidade. Na segunda parte do capítulo, apresento uma possibilidade de ensino de história pensada para EJA. Uma proposta de ação educativa inserida em um projeto educacional municipal que demonstra singularidades no contexto brasileiro. Relaciono, neste ponto, algumas das particularidades que acompanham a disciplina de História frente a um modelo de educação para jovens e adultos que tem a pesquisa como princípio educativo.

1.1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

As ações de diferentes modelos de governo, administrações e sistemas econômicos do Brasil Colonial à Nova República engendraram muitos projetos de educação. Apesar destas propostas apresentarem múltiplas rupturas e continuidades, na maioria das vezes, funcionaram de formas desarticuladas. Além disso, o peso do investimento em educação frente a outras decisões políticas, neste longo período, foi pequeno (ROMANELLI, 2008).

Com a primeira Constituição em 1824, ficou regulamentado em Lei que a educação pública era um direito de todos os cidadãos brasileiros e um dever do Estado. Vale lembrar que a cidadania no período estendia-se a uma pequena parcela da população. Cidadãos eram somente os homens livres *nascidos* do Brasil. Isso em um país que: "não apenas comportava uma das maiores populações escravas das Américas, mas também a maior população de descendentes livres de africanos do continente". (MATOS, 2000, p. 13).

Esse conceito de cidadania, apesar de sua pretensão de universalidade, era configurado por um conteúdo de sujeito: masculino, branco, heterossexual, pertencente a elites, dentre outros marcadores. Estes princípios em formato de leis universalizantes, que são encontrados na primeira Constituição, são inspirados nos exemplos de constituições europeias após a Revolução Francesa. As contradições entre teoria e prática ficam evidentes ao observarmos o ato institucional de 1834. Este ato descentralizou as responsabilidades sobre a educação. Como resultado, as primeiras letras ficaram a cargo das províncias governadas por oligarquias, que preponderantemente não investiam e nem tinham interesse em uma educação pública. Enquanto isso, a educação das elites, tanto no secundário como em universidades, dos centros regionais do império, ficaram a cargo do Império (HAIDAR, 1998, p. 64).

A preocupação com uma educação pública que abrangesse a população democraticamente ficou no plano jurídico. Essa característica pode ser observada, sob outras roupagens, pelas décadas e sistemas seguintes, pois uma efetiva política pública continuou a não existir. Informação que colabora para a compreensão deste raciocínio é a de que ao final do período imperial, 82% da população brasileira com mais de cinco anos permanecia totalmente analfabeta (FERRARO, 2002, p. 27).

Essa situação, de forma substancial, não se modificou com a proclamação da República em 1889. As mulheres e também a maioria

de adultos analfabetos que compunham a população de mais de quinze milhões de brasileiros/as permaneceu sem direito ao voto com a promulgação da Constituição de 1891. Além disso, o sistema de responsabilidades continuou descentralizado. Não mais as províncias, mas os estados e municípios eram responsáveis pela educação básica brasileira: "os estados mais ricos assumem diretamente a responsabilidade pela oferta de ensino e os mais pobres repassam-na para seus municípios, ainda mais pobres" (OLIVEIRA; SANTANA, 2010, p. 16). Apesar de alguns esforços na elaboração de reformas educacionais, as ações continuaram no plano das leis. O ensino público teve poucas mudanças significativas nesses primeiros trinta anos de período republicano, é possível que a maior das mudanças tenha sido a instituição e afirmação jurídica de um ensino laico, nem por isso, afastado dos ditames da igreja católica como anteriormente (VIEIRA, 2007, p. 295).

Na segunda década do século XX, 72% da população brasileira continuava sem saber ler e escrever (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110). Em um país com uma economia voltada para a exportação de produtos primários agrícolas por mais de três séculos, com uma tecnologia de produção pensada a partir do modelo escravocrata, as necessidades de mão de obra que tivessem níveis básicos de letramento eram colocadas em segundo plano. Nossa herança cultural, estruturada por uma elite econômica, era estabelecida a partir de matrizes europeias. Modelos que carregavam valores e práticas de estratificação social anteriores a 1789, matizados por uma visão colonizada que interessava a uma minoria privilegiada. Portanto, a grande funcionalidade das instituições escolares, do início da república, foi formar os quadros que seriam responsáveis pela administração e, em menor grau, a intelectualidade da sociedade brasileira (ROMANELLI, 2008, p. 46).

Na década de 1920, a partir de alguns setores intelectualizados e de uma conjuntura específica da sociedade, começaram a existir projetos de educação visando à construção de uma ideia de nação. Os intelectuais, que nesse momento começam a compreender a importância de uma educação pública nacional gratuita, se organizaram em um movimento pela renovação da escola, chamado Escola Nova. Tendo surgido na Europa, essas ideias tomaram consistência nos Estados Unidos da América ainda no fim do século XIX. O movimento ganhou força política entre os intelectuais nas primeiras décadas do século XX. A denominada Escola Nova pretendia contrapor a educação estabelecida historicamente nos parâmetros tradicionais, no caso brasileiro, a herança jesuítica (SAVIANI, 2007).

Segundo os entusiastas da Escola Nova no Brasil, a educação deveria ser centrada no aluno e não no professor. A ele caberia realizar ações capazes de facilitar o processo de aprendizagem do educando, compreendendo a importância de um desenvolvimento psicológico capaz de tornar esse principiante o agente de seu próprio conhecimento, participando como sujeito de seu processo de aprendizagem, o que era uma novidade para o momento. Neste sentido, existe uma grande valorização da Escola Nova na escolha de atividades diversas espelhos professores com o objetivo de mobilizar o aprender. A Escola Nova do início do século XX advoga que diversificar as maneiras de apresentar os conteúdos faria com que os estudantes aprendessem de forma mais eficaz. Poderia existir aprendizagem através de jogos, brincadeiras, experiências, e, sobretudo, a uma compreensão melhor no próprio processo de aprender (ALVES, 2010).

Como resultado do desenvolvimento dessas ideias surgiram várias escolas em diferentes capitais que buscavam, ainda em caráter experimental, modificar o processo de aprendizagem. No contexto da época, priorizavam a aprendizagem das crianças. Ao mesmo tempo, alguns destes intelectuais participaram do que foi chamado “Ciclo de reformas estaduais da educação”. Como ainda não existia um Ministério da Educação, as mudanças foram tentadas nos Estados. Efetivamente, tentou-se modificar um currículo de disciplinas científicas e enciclopédicas como seria esperado pela influência positivista no período Republicano, por um currículo humanista que envolvesse outros aspectos e experiências dos educandos. Embora os esforços teóricos e práticos feitos pelos participantes dessa corrente pedagógica, em modificar a situação da educação, a realidade escolar do período era bastante precária. As poucas escolas públicas nas cidades mais populosas eram frequentadas, na sua maioria, pelas classes médias, enquanto os mais ricos contratavam tutores ou enviavam seus filhos para internatos. Ainda pior era a situação no campo e em cidades do interior, pois, as raras escolas que existiam na zona rural tinham professores com pouca ou nenhuma formação (GHIRALDELLI JR, 2001, p. 21-22).

As escolas públicas eram um pequeno exemplo do descaso do Estado com a população durante toda a República Velha. A situação de descontentamento em um país dirigido por velhas oligarquias agrárias, forte estratificação social, em um contexto de crise econômica mundial (1929), ensejaria uma mudança de poder dentro da estrutura política dominada pelas elites. A Era Vargas (1930-1945) representaria, em certa medida, uma modernização das estruturas produtivas e na relação de classes brasileira.

Com relação às mudanças advindas do período varguista, sua maior característica foi ser centralização dos poderes e das decisões pelo Governo Federal. No início deste processo, os intelectuais da Escola Nova tiveram influência no governo, e na opinião de Saviani, este processo teve mais pontos negativos que positivos:

No entanto, o ideário escolanovista, tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites. (SAVIANI, 1985, p. 14)

Esta centralização do poder público federal sobre a educação pode ser observada pela Constituição promulgada em 1934. Estabelecendo para cada esfera dos poderes federais, estaduais e municipais uma parcela de responsabilidade pela educação, reafirmando as características de um ensino público e de responsabilidade do Estado, mas observando uma parte do orçamento público destinado ao financiamento da educação e propondo mecanismos de verificação e controle. O plano nacional de educação proposto em 1934 estabelecia um ensino primário gratuito que era estendido aos adultos; é importante ressaltar que pela primeira vez uma constituição brasileira estabelecia receitas a serem aplicadas obrigatoriamente na educação (VIEIRA, 2007, p. 207).

No final da década de 1930 e início dos anos de 1940, medidas como o Fundo Nacional de Educação Primária de 1942 estabeleceram garantias no orçamento para o ensino supletivo de adultos. Essas medidas tiveram consonância com as constituições de 1937 e 1946 que, na perspectiva da educação de jovens e adultos, não apresentaram grandes mudanças. O que podemos inferir a partir destas iniciativas estatais é de que a preocupação com a educação passa a ser uma preocupação do Estado brasileiro: um Estado que busca criar um

cidadão capaz de se inserir no processo de modernização, uma proposta de educação que leva em conta uma identidade nacional forjada pelo modelo centralizador varguista, que visa a normatização de condutas a partir de um ensino primário universalizado. Portanto, apesar da ampliação significativa da rede de escolas, os problemas na educação persistiram (ROMANELLI, 2008, p. 68).

Cabe salientar que, no caso das mulheres, elas apenas tiveram acesso ao voto no Brasil em 1932, tendo esse direito consagrado com a Constituição de 1934, como fruto de intensas mobilizações e articulações de setores dos feminismos que pautavam o sufrágio desde o final do século XIX. Contudo, é importante notar que apesar da formalização de tal direito, portanto, do reconhecimento em certo sentido das mulheres, como sujeitos de cidadania no país, a educação ainda era constituída de forma a reproduzir diferenças de gênero, conforme observou Guacira Lopes Louro (1997), em seus estudos sobre história da educação e gênero no Brasil. Além disso, apenas uma parcela das mulheres tinha acesso à educação (de forma diferenciada dos homens), geralmente pertencente a classes médias e altas urbanas.

Com a saída de Getúlio Vargas do governo federal em 1945, se abriria um período de governos democráticos, o próprio Getúlio Vargas voltaria eleito em 1950. Este momento perduraria até abril de 1964, com o golpe cívico-militar. Nestes anos, os debates sobre educação em um ambiente de democracia política, embora não com menos problemas sociais, foram produtivos e demonstraram as possibilidades políticas de uma educação pensada para todos.

Salientamos um importante elemento desta época, a mudança da perspectiva do ensino aprendizagem dos adultos na educação. Pois embora a criação de supletivos e os investimentos na alfabetização de milhares de trabalhadores no período varguista tenham dado resultado, o que podemos confirmar com o censo de 1960, onde o analfabetismo cai para pouco mais de cinquenta por cento da população³, a abordagem do

3

Pelos dados do Censo Demográfico de março de 1951, a população brasileira era então de 51.944.397 habitantes. A população em idade escolar, de 5 a 9 anos, era de 7.015.527. O número de matrículas no ensino primário totalizava 5.175.887. Mas o Censo mostra mais. O número total de matrículas em todos os graus de ensino somava 6.118.842. Este número considera todos os níveis, do primário ao superior, para uma população em idade escolar (de 5 a 19 anos) de 18.826.409. A taxa de analfabetismo era da ordem de 52%. fonte: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/EleVoltou/Educacao>

ensino para jovens e adultos era extremamente problemática, dentro dos ditames de um ensino tradicional.

Os alunos adultos que tinham acesso aos supletivos até aquele momento eram vistos de forma infantilizada pelas docentes. Esse aluno analfabeto era tido como total ignorante, sua postura era de pouca ou nenhuma autonomia frente ao conhecimento. A transposição dos conteúdos pensados para aprendizagem das crianças diretamente para o ensino dos adultos na alfabetização não era problematizada. Essa postura frente ao ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos só sofreu uma mudança significativa, e com ressonância nacional, no final dos anos 50 e, sobretudo, no início dos anos de 1960, durante o período governo de João Goulart (1961-1964). Foi nesse momento que os processos pedagógicos de ensino aprendizagem e as possibilidades de um ensino popular efetivo viraram temas de inúmeros debates (FAVERO, 2009). Um cenário de extremas contradições sociais, onde de um lado estavam os interesses de uma burguesia cada vez menos nacional, os investimentos internacionais, e de outro; trabalhadores do campo e da cidade exigiam direitos frente ao capital.

Neste cenário, a educação de jovens e adultos esteve em intensos debates pedagógicos. O caráter político da educação foi alimentado como nunca antes na história brasileira, o educador de maior importância do período, Paulo Freire, ressaltava a importância de uma educação libertadora que fosse capaz de desfazer um ensino pautado na hierarquia professor-aluno, em que os saberes fossem mobilizados pelo diálogo e não pelo discurso único. Os saberes dos estudantes adultos seriam, segundo está lógica pedagógica, levados verdadeiramente em conta.

Paulo Freire, juntamente com outros educadores, sugeriu: a revisão dos transplantes que agiram sobre o nosso sistema educativo, a organização de cursos que correspondessem à realidade existencial dos alunos, o desenvolvimento de um trabalho educativo com o Homem e não para o Homem, a criação de um grupo de estudo e de ação dentro do espírito de autogoverno, o desenvolvimento de uma mentalidade nova no educador, que deveria passar a sentir-se participante do trabalho de soerguimento do país; e, finalmente, a renovação dos métodos e processos educativos com a rejeição daqueles exclusivamente auditivos, substituindo o discurso

pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais.” (PAIVA, 1987, p. 210)

Em meio a um turbilhão de acontecimentos políticos que culminariam com a tomada do poder pelos militares em 1964, apoiados por amplos setores da classe média, e, sobretudo, com o apoio massivo das elites agrárias, financeira, industrial e midiática; este curto período da história brasileira assistiria ao amordaçamento de um debate sobre a educação que pela primeira vez estava sendo feito com a participação da sociedade civil. Uma perspectiva que valorizava ao estudante, sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, capaz de no diálogo com colegas e professores educar e ser educado, como afirmava Paulo Freire.

Com a chegada do período militar, que se estenderia do ano de 1964 até 1985, aconteceu uma mudança de paradigma brutal em relação a vários aspectos da sociedade, inclusive das possibilidades da educação. Em contrapartida, aconteciam a pluralidade de ideias, respeito às divergências, democracia nas discussões em busca dos melhores caminhos para uma educação que tinha por objetivo a autonomia dos educandos.

As propostas de educação de jovens e adultos foram desarticuladas e totalmente modificadas em suas práticas e conteúdos. As propostas, agora, seriam implementadas de forma autoritária, e o planejamento das ações educativas seria feito apenas por grupos apoiadores do regime. Os idealizadores e gestores das propostas inclusivas, que pensavam em uma educação popular e politizada, foram perseguidos a partir daquele período. O que se viu foi uma virada ideológica, que estabeleceu uma ruptura na educação brasileira que ainda hoje ecoa nas perspectivas da população que participou daquele processo.

No campo da educação de jovens e adultos foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no ano de 1967. Esse programa visava desempenhar um duplo movimento, dar uma resposta as necessidades de letramento de grande parte da população e ao mesmo tempo assegurar um controle ideológico de professores e estudantes, medida importante para as pretensões de um regime militarizado. Dispondo de um orçamento próprio, desvinculado do Ministério da Educação, de uma organização descentralizada, estabelecendo sedes em municípios com grupos de trabalho que organizavam a estrutura de salas, inscrição de estudantes, divulgação do programa e por fim; uma direção central que estabelecia um programa

de conteúdos e material didáticos para todo o país, não respeitando as diversidades regionais do território (PAIVA, 2003, p. 301), eram atribuições deste programa:

Promover a educação dos adultos analfabetos, financiando 1/3 do seu custo; cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada; financiar e orientar cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 30 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento socioeconômico. (Idem, p. 304)

Dentro deste processo, nos anos de 1970, foi estabelecido o ensino supletivo como a grande possibilidade de erradicar o analfabetismo, como um programa de massa fundamentado na LDB, (Lei n° 5692) de 1971, que estava ligado diretamente a inserção de um ensino que qualificaria a mão de obra para o caminho da modernização que os militares propagandeavam. Então, pensado a partir dos grandes números e da racionalidade, esses supletivos representavam um ensino aligeirado que não reconhecia no estudante a possibilidade de autonomia no conhecimento, nada surpreendente para o momento histórico de repressão que o país sofria naquele período. Fica evidente que os modelos propostos por Paulo Freire e o estabelecido pelo MOBREAL eram antagônicos. Embora algum acúmulo de debate possa ter permanecido das discussões implementadas no período anterior ao golpe, como a opinião pública de que era necessário uma população alfabetizada e educada para conseguirmos uma modernização efetiva, pouco permaneceu das propostas pedagógicas para superar esse problema:

Acreditamos que o “método” de Paulo Freire e o MOBREAL baseiam-se em filosofias e metodologias totalmente opostas - enquanto o primeiro procura partir dos conhecimentos prévios dos alunos, levando em consideração suas experiências de vida, suas particularidades, e a partir destes pontos ocorre o trabalho com os conteúdos de ensino, no segundo, houve uma massificação e imposição dos conteúdos, sem atentar às diferenças regionais e singularidades dos alunos. (HORIGUTI, 2009, p. 4).

Na década de 1980, com o fim do período militar e a emergência de vários atores políticos dentro da sociedade civil, de partidos políticos a associações de moradores, e sobretudo, por uma possibilidade de discussão dos grandes problemas sociais brasileiros, a educação de jovens e adultos volta ter espaço no debate público (DI PIERRO, 2000, p. 67). Com a constituição de 1988 são reconhecidos os direitos da população adulta ao Ensino Fundamental, mas o que se observa é que esse movimento continua a ser no plano da legislação, o caráter político das ações pós-ditadura são ainda tímidos. O MOBREAL foi extinto enquanto programa a partir do governo de José Sarney entre os anos de 1985 e 1988, mas sua estrutura, tanto física como pessoal permaneceram e ensejaram as novas propostas pedagógicas formuladas pela Fundação Educar de 1º e 2º grau vinculadas ao Ministério da Educação. Com a fundação no controle das ações da educação de jovens e adultos no país uma das mudanças mais visíveis foi o apoio à formação e desenvolvimento de novas ações pedagógicas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 120-123). Durante o processo de redemocratização, uma série de iniciativas de educação popular puderam vir à tona após anos de invisibilidade pública, ideias que voltavam a frequentar as faculdades de educação e que influenciariam o desenvolvimento de políticas públicas para a educação de jovens e adultos do período, a maior expoente dessas lutas foi a consagração do direito ao Ensino Fundamental de forma pública e gratuita, independentemente da idade, descrito no Artigo 208 da Constituição de 1988.

Analisando o período que vai da Constituição de 1988 e a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996, os brasileiros assistiram a extinção da Fundação Educar. Esta fundação foi responsável pelas parcerias com os municípios ao término do MOBREAL no ano de 1985. Durante o governo de Fernando Collor (1990-1992) as ações de educação de jovens e adultos ficaram a cargo somente dos municípios. Após essa medida, o governo propôs o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), o qual gerou discussões dentro da sociedade civil. O PNAC propunha maior transparência na transferência de recursos da união para os municípios visando o combate ao analfabetismo. Com o impeachment do presidente e durante o governo Itamar Franco (1992-1994), o PNAC seria abandonado, nunca tendo de fato saído do papel. Nos anos que se seguiram à chegada do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002), houve uma reorganização da educação brasileira com a formulação das Leis de Diretrizes e Bases da

educação no ano de 1996. No que confere à educação de jovens e adultos ficou estabelecido nos Artigos 37 e 38 que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.,

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Com a consolidação da constituição de 1988 e a LDB de 1996, a EJA configurou-se como uma modalidade de ensino mais efetiva e abrangente atrelada ao nível da educação básica. Antes desse período, ocorreram tentativas fragmentadas de alfabetização através de cursos supletivos para estudantes que não conseguiam efetuar seus estudos na escola regular. O governo de Fernando Henrique, que seria reeleito em 1998, criaria o Fundo de Desenvolvimento de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Este fundo federal colaboraria financeiramente com a municipalização do ensino fundamental através de transferência de recursos da União. Embora essas mudanças tenham sido realizadas visando garantir a oferta de vagas, ao analisarmos a trajetória da EJA durante a década de 1990, veremos que aspectos

sociais e econômicos, como a implementação de medidas neoliberais, corroboraram para o atendimento na educação de jovens e adultos continuasse deficitário. (RUMMERT, 2000).

No seu discurso de posse em 2003 o presidente eleito, Luis Inácio Lula da Silva, prometeu enfrentar o problema e acabar com o analfabetismo no Brasil. A partir de ações como a criação do Fundo de Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), mesmo assim, o que se verifica na modalidade de educação de Jovens e adultos, é que os desafios continuam enormes. No Brasil, pelos cálculos do IBGE de 2005, o número de analfabetos chegava a mais de 14 milhões de pessoas. Esses números estabelecem um paradoxo, pois se o país convive com altos índices de analfabetismo entre os adultos, e de jovens que não chegam a terminar os estudos, o discurso hegemônico estabelece que somente através da educação poderemos chegar a ter um lugar de destaque no cenário mundial (RUMMERT, 2000, p. 36).

É inegável que, desde 2003, a EJA tornou-se objeto de um número bem mais significativo de iniciativas do que nos períodos governamentais anteriores. Entretanto, tais iniciativas se apresentam como claras explicitações do quadro já delineado. A centralidade de tais ações reside na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional. (RUMMERT, 2000, p. 39-40)

Dentro deste contexto percebemos como a educação de jovens e adultos teve suas ações tomadas de forma pouco planejada, e os efetivos esforços do Estado brasileiro feitos ao longo de sua história revelaram-se insuficientes para tal desafio. O que cabe nos perguntar é: como um país com mais de 14 milhões de analfabetos segundo o censo de 2010 pode reagir e pensar em um século XXI, com menos desigualdade social e real igualdade de direitos e oportunidades?

1.2 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE FLORIANÓPOLIS

Como visto anteriormente, foi a partir da segunda metade do século XX que propostas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos começaram a ser formuladas e implementadas efetivamente no Brasil.

Destaco aqui, a proposta representada pela corrente de pensamento de Paulo Freire, a partir de uma concepção de educação emancipadora a partir dos anos 50. A outra tendência, estabelecida pelo MOBREAL, nos anos 60 e 70, caracterizava-se por pensar a educação através de uma visão tecnicista e funcional. Compreender a EJA sendo uma suplência do ensino regular. Somente com a LDB de 1996, a EJA tornaria-se uma modalidade de ensino integrada ao ensino básico (Gadotti, 2001).

A EJA, em Florianópolis, integrada neste contexto nacional seguiu o modelo iniciado pelo Mobral até meados dos anos 90 com o surgimento da LDB/96. No entanto, mudanças estruturais na EJA Florianópolis começariam a ocorrer efetivamente a partir dos anos 2000. (Souto, 2000):

Até então a EJA era uma coordenadoria. Houve uma reestruturação na Secretaria como um todo. Criou-se a Divisão de Educação Continuada, responsável pela Educação de Jovens e Adultos e pelas entidades conveniadas que desenvolvem a jornada ampliada (programa sócio-educativo em 40 Histórias e trajetórias de jovens e adultos em busca de escolarização meio aberto), e pelas classes de aceleração. Eu demonstrei interesse e um dia ela (secretaria de educação) me pediu uma proposta de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos. Na minha caminhada eu já tinha a pesquisa como fio condutor de trabalho. Mas quando assumi, a EJA estava estruturada em ciclos e fases. Aí pensei: como é que vou fazer para introduzir a pesquisa na Educação de Jovens e Adultos, na etapa de Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série? Aí pensei na estrutura e lembrei daquela nossa proposta da escola: em cada núcleo teria um professor articulador e os professores das áreas do conhecimento. (OLIVEIRA, 2004, p. 30)

A partir do começo dos anos 2000, o que aconteceu na prática, foi uma organização da educação de jovens e adultos na cidade de Florianópolis, que rompeu com o modelo vigente até o fim do século XX na cidade. O modelo sistematizado através do supletivo pautado em disciplinas autônomas, tal qual o ensino regular, foi totalmente transformado. Essas mudanças tinham por objetivo alcançar um maior número de estudantes, tanto na fase de alfabetização como na conclusão do ensino regular. As mudanças consideravam que o antigo modelo não

se adaptava à diversidade e às particularidades dos estudantes que frequentavam a EJA. Portanto, uma perspectiva de educação que tivesse a pesquisa como princípio educativo, concebendo a aprendizagem como um processo continuado ao longo da vida, passou a orientar as práticas educativas da EJA Florianópolis (SOUTO, 2000, p. 40-41).

Organizada junto à Secretaria de Educação Municipal, a EJA passou a contar com uma estrutura de pessoal independente do departamento de ensino regular. A modalidade de educação para jovens e adultos no Ensino Fundamental desde então, tem por objetivo atender a estudantes a partir dos 15 anos de idade. Pessoas que buscam a alfabetização ou a complementação de sua educação e a decorrente certificação no ensino básico, seguindo assim os princípios da LDB/96. Todas estas pessoas têm em comum o fato de que não puderam frequentar ou não completaram o ensino fundamental na idade escolar correspondente ao ensino regular. A modalidade está estruturada em duas etapas: anos iniciais (chamado de primeiros segmento) e anos finais (chamado de segundo segmento).

Segundo o censo de 2010, Florianópolis é a cidade com maior índice de alfabetização entre as capitais brasileiras com menos de 2% da população analfabeta. Em números absolutos esta população chega a pouco mais de 6500 pessoas. A LDB/96 quando diminuiu as idades mínimas para frequentar a modalidade da EJA no ensino fundamental de 18 para 14, e no ensino médio de 21 para 18 anos de idade, abriu ainda mais as portas para um processo de exclusão de estudantes no ensino regular:

Tal dispositivo legal, que expulsou da escola regular diurna, do Ensino Fundamental, os jovens a partir dos 14 anos de idade, evidencia a ênfase atribuída à certificação, em detrimento da vivência plena dos processos pedagógicos necessários ao efetivo domínio das bases do conhecimento científico e tecnológico. (RUMMERT, 2000, p. 36).

A composição de cada núcleo de atuação da EJA respeita a algumas características. Um coordenador com carga horária de 40 horas, responsável por todo funcionamento geral. Dentre as atribuições deste cargo estão organizar os trabalhos, tanto administrativos como pedagógicos e articular as atividades dos núcleos com o Departamento de Educação Continuada (DEC). Um auxiliar de serviços gerais (20 h),

responsável tanto pela organização e limpeza do local de trabalho como com a coordenação do núcleo no que for necessário. Oito professores (matemática, português, geografia, história, artes, educação física, ciências e língua estrangeira) para o segundo segmento com carga horária de 30 horas; um professor de primeiro segmento com formação em pedagogia, sendo todos responsáveis por planejar suas atividades de forma coletiva em reuniões pedagógicas e orientar as pesquisas e trabalhos dos alunos. Além disso, através de formação que os docentes recebem no início do ano, são responsáveis por colaborar com a coordenação em orientar os discentes sobre os aspectos disciplinares do núcleo, como os horários de entrada e saída, a organização da alimentação durante os intervalos e propriamente a orientação dos estudantes se necessário durante o intervalo. (FLORIANÓPOLIS, 2008).

Os professores colaboram com a organização burocrática da EJA, na parte de inscrições e documentação de estudantes, contribuem e orientam para o funcionamento da biblioteca e da sala informatizada. Os docentes de segundo segmento efetuam o planejamento coletivo das atividades, participando de duas reuniões semanais, trabalhando quatro dias em sala de aula durante a semana. Os horários de funcionamento dos núcleos são: nas duas reuniões pedagógicas semanais das 13:00 às 17:00 h e para professores e estudantes de segunda a sexta, no horário das 18:00 às 22:00 h (FLORIANÓPOLIS, 2008).

Efetivamente, o horário estabelecido entre 18:00 e 19:00 h é utilizado para o atendimento de estudantes que necessitam de algum apoio pedagógico. Muitas ações visando a melhoria da escrita e da leitura, além do letramento digital no laboratório de informática, são feitas nesse período. As atividades em sala de aula iniciam com alunos a partir das 19:00 h, uma forma de respeitar os horários da maioria dos estudantes que trabalham durante o dia.

O objetivo geral e os princípios educativos propostos pela EJA Florianópolis são sintetizados a partir de um documento produzido pela prefeitura em 2008 desta maneira:

A Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis tem como objetivo geral mediar ações educativas, reunindo cidadãos em contínua transformação, em um ambiente de respeito e fraternidade, em prol da construção coletiva de um mundo justo para todos. O trabalho tem como princípios educativos

a relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a pesquisa, a autonomia, a responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a politicidade, a dialética, a complexidade, as singularidades, as multiplicidades, o paradoxal, a sustentabilidade do planeta e a não fragmentação do conhecimento. Realiza-se diariamente ações para aperfeiçoar o ler, o escrever, o ouvir, o falar, o debater e o fazer trabalhos em função dos objetivos planejados. (FLORIANÓPOLIS, 2008)

Um dos aspectos que chama a atenção dentro desses princípios é o de uma educação continuada. A EJA busca, dessa forma, fugir da lógica de certificação aligeirada que, muitas vezes, encontramos em supletivos na modalidade EJA. O estudante que ao cumprir os requisitos para sua certificação pode, se achar necessário, continuar na EJA. Ele ainda tem autonomia de decidir se já está apto, com os seus próprios objetivos, dentro do espaço de educação em que está inserido. Como existe muita rotatividade entre os professores que trabalham na EJA, fruto da precarização que a prefeitura impõe à categoria, abrindo processos seletivos com contratos que duram de fevereiro a dezembro daquele ano, muitas vezes, existe dissonância entre as avaliações dos alunos de um ano para outro. Sendo assim, os estudantes continuam e os professores que acompanhavam o processo de aprendizagem no ano anterior mudam:

A despeito do empenho e comprometimento do quadro de professores/as, o fato do Programa EJA não contar com um quadro de professores permanentes é revelador do lugar subalterno da educação de jovens e adultos e, por consequência, dos grupos em busca de escolarização populares nas políticas públicas educacionais. Considerando que esse programa tenta suprir uma demanda por escolaridade para aqueles/as que vêm sendo historicamente excluídos do sistema escolar, poderíamos pensar que a proposta de educação continuada não atinge plenamente os objetivos de inclusão social através da escolarização. (LABGEF/UDESC, 2009, p. 25)

No ano de 2015 a EJA em Florianópolis conta com doze núcleos espalhados pela cidade, dois deles estão no sul da Ilha, sendo o EJA Sul II meu local de trabalho. Os núcleos podem se subdividir em polos. Como exemplo desta situação, o núcleo Sul II, neste ano, está dividido entre o núcleo que funciona na escola José Amaro Cordeiro, no bairro do Morro das Pedras e, dois polos: um na escola Batista Pereira no Ribeirão da Ilha e outro na escola João Gonçalves Pinheiro na comunidade do Rio Tavares. Existe um critério estabelecido pelo DEC para que um núcleo continue em funcionamento, para ele funcionar, deve ter no mínimo 81 estudantes matriculados. Essa exigência gera certa ansiedade no grupo de professores, pois muitas vezes a quantidade de alunos, que vai oscilar durante o ano, não chega a esse número (GODINHO, 2009, p. 35).

Ao mesmo tempo, é proposto pelo DEC que sejam feitas várias ações com o objetivo de não só conseguir o número de matrículas mínimo, mas ações que divulguem as finalidades e a forma de trabalho da EJA na própria comunidade que está inserida. Muitas dessas ações são feitas através de cartazes, telefonemas, saídas dos docentes pelo bairro, distribuição de informativos, e mesmo através de conversas com estudantes. É muito frequente que estudantes adolescentes, entre 15 e 18 anos de idade, que sofreram o processo de exclusão do ensino regular, ao completarem 15 anos, tenham familiares mais velhos que também não concluíram o ensino fundamental.

O perfil etário dos alunos dos anos iniciais, no 2º segmento da modalidade EJA, está atualmente superior ao daqueles dos anos finais. Esses resultados indicam que a transição entre essas duas etapas não está ocorrendo de forma contígua (INEP/Ministério da Educação, 2013, p. 14).

Esse fato gera situações comuns em sala de aula, onde grupos de familiares de diferentes idades estudam juntos no mesmo ano.

2 ASPECTOS DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE FLORIANÓPOLIS

A pesquisa como princípio educativo norteia o trabalho dos professores e estudantes durante o ano letivo na EJA Florianópolis. A organização desta modalidade de ensino é fruto de um acúmulo de discussões e saberes entre educadores que fazem e fizeram parte da Secretaria Municipal de Educação. Pesquisadores universitários e professores da rede municipal junto à comunidade escolar desenvolvem desde o início da década de 2000 esta proposta de educação. Dizer que a pesquisa norteia o processo não significa dizer que não existam múltiplas formas de trabalho que participam deste caminho. Nas reuniões pedagógicas são planejadas múltiplas atividades: oficinas, debates, atividades teatrais, esportivas, saídas pedagógicas entre outras.

O caminho da pesquisa feita pelos estudantes respeita alguns passos que são importantes para o processo, mas que na prática ganham autonomia frente às situações diárias entre os estudantes pesquisadores e os seus objetos de pesquisa.

Trata-se da construção de um modelo de trabalho para o ensino fundamental em um processo coletivo: consultor, professores, equipe pedagógica, alunos se envolveram no executar e no pensar a pesquisa e seu funcionamento. Desse modo, podemos dizer que construímos uma prática social complexa, eliminando a tradicional dicotomia entre teoria e prática, entre os que pensam e os que executam. O resultado foi um modelo de trabalho ancorado na experiência dos professores participantes e, por isso mesmo, já testado em seu funcionamento. (OLIVEIRA, 2000, p. 65)

As pesquisas na EJA iniciam pela construção das problemáticas. Neste momento, alunos e professores, de forma dialogada, buscam trazer para sala de aula, seus maiores interesses e curiosidades que tem relevância junto ao grupo. É importante pensar que esse interesse individual e coletivo deve se transformar em uma problemática:

Quando as professoras participantes do processo narraram que começam desenvolvendo as

problemáticas, isso pode parecer, para quem não conhece o processo, uma questão relativamente óbvia, mas não é. Desenvolver as problemáticas significa saber o quê nós queremos saber e perceber isso não se dá de imediato, já que o objeto é construído. (G. OLIVEIRA, 2000, p. 56)

Foi de fundamental importância como participante do processo que a autonomia do estudante seja motivada no desenvolvimento de todo processo. A compreensão de que seus interesses e suas decisões serão respeitadas durante todo o processo é uma das características básicas desta metodologia. A busca em suas realidades de problemas que lhes desequilibrem, que desejem saber, conhecer. O “gostar” nesta etapa nem sempre é um bom argumento, em minha experiência foi comum observar o gostar de algo e não ter interesse em pesquisar sobre, o caso do futebol é um exemplo que se repetiu por vezes na minha prática enquanto professor. Outras vezes, em minhas experiências atuando na EJA, mesmo um interesse relevante, com uma problemática feita, como “Qual os efeitos da maconha para o cérebro?”, ao iniciar da pesquisa, o estudante mudava de foco e perdia o interesse pela problemática. Nesses casos, a continuidade da pesquisa revelava-se insustentável, a não ser por um grande esforço do aluno nestas situações, a busca por novos interesses para ele estudante verificou-se o melhor caminho.

Ao chegar na EJA em 2014, percebi que “tudo seria debatido”, a interdisciplinariedade foi assustadora no início, pois as reuniões pedagógicas discutem os aspectos das pesquisas de cada estudante e cada professor traz seus conhecimentos junto as suas experiências para o debate. Eu que já havia trabalhado no ensino regular por dois anos, acostumado a reuniões para discussões sobre o calendário escolar ou em conselhos de classe junto ao fechamento de notas, pude vivenciar discussões pedagógicas que contribuíram para me questionar qual o espaço do ensino de história na aprendizagem dos alunos em um outro contexto.

Nesse sentido, o curso é metodologicamente organizado em uma perspectiva não seriada e não disciplinar, e tem como princípio estruturante e organizador de todas as atividades de conhecimento desenvolvidas pelos/pelas estudantes e pelas práticas docentes, a pesquisa. A base para o funcionamento do ensino via pesquisa

é o interesse das pessoas que participam do processo educativo. Toda pesquisa inicia com uma pergunta, isto é, uma problemática escolhida e formulada pelos/pelas estudantes, o que dá centralidade aos interesses no processo educativo, produzindo-se, desse modo, um máximo de motivação para o aprendizado. Assim, o currículo é construído na mediação com os sujeitos envolvidos e seus saberes, com a prática docente dos/as professores/as e de todos os profissionais que atuam no curso. Essa concepção de ensino, além de romper com a fragmentação do conhecimento organizado nos currículos em disciplinas escolares, potencializa os conhecimentos adquiridos e utilizados pelos/as estudantes ao longo de sua vida. (SOUTO, 2008, p. 42)

No segundo passo da pesquisa, os alunos devem justificar por que querem pesquisar tal assunto e para que deveriam pesquisar. Eles fazem isso normalmente de forma individual e escrita, e posteriormente debatem e constroem uma justificativa coletiva em seus grupos. O processo de justificativa é rico para os mestres, dentre outras coisas, para compreender um pouco melhor a escolha dos alunos sobre determinados assuntos. Embora seja comum e parte do processo que muitos estudantes, ao fazerem suas justificativas, compreendam que devem modificar sua problemática.

Ao terminarem a justificativa, organizam de forma escrita em um caderno já determinado somente para a pesquisa, quais são os seus saberes prévios sobre a problemática, e quais as hipóteses de respostas para elas. Existem comumente muitas dúvidas junto aos estudantes nestes processos. No que diz respeito aos saberes prévios, é comum na minha vivência em sala de aula, escutar dos alunos que não sabem nada do assunto que formou a problemática e por isso mesmo desejam pesquisá-lo. O professor ao dialogar de forma individualizada, perguntando como chegamos até aquele ponto, até aquela problemática, estabelecendo uma possibilidade de compreensão pelos próprios alunos da quantidade de informações e relações previamente estabelecidas para que tenhamos interesse sobre um determinado assunto.

Com a problemática justificada e os saberes prévios apresentados é possível iniciar o planejamento e a construção dos conteúdos e conhecimentos que deverão ser estudados para compreensão das

possíveis respostas para problemática. É muito importante que o trabalho dos mestres junto aos alunos neste processo seja feito de forma coletiva segundo a proposta (FLORIANÓPOLIS, 2008), independentemente das aproximações que a problemática trouxer. Pude notar durante estes dois anos que, quanto mais pessoas participarem e contribuírem, desde que respeitando as escolhas feitas pelo aluno, maior as possibilidades de criar um ambiente de pesquisa plural, que contribua para a realização de outras pesquisas.

Neste sentido, minha visão em sala de aula, traz a experiência de que são diversas as manifestações desses alunos frente à contribuição dos professores. Se estabelece de forma tênue a linha que separa “suas” escolhas das escolhas do grupo. Por isso, a contribuição do docente não deve ser feita de forma impositiva, dialogar a melhor maneira de se abordar certos conteúdos, convencer, a partir do debate, sobre a importância de alguns conhecimentos para a compreensão mais aguda de determinados campos da pesquisa, é essencial segundo minha perspectiva e meu lugar de fala; de um homem, jovem, cis, heterossexual, branco, de classe média, com cerca de cinco anos de vivências em sala de aula e que mora em Florianópolis há, apenas, três anos, tendo que me adaptar a um contexto urbano distinto das cidades do Rio Grande do Sul, principalmente Porto Alegre, cidade em que morei por dez anos antes da mudança para capital de Santa Catarina.

Organizados em ao menos três ciclos de pesquisa por ano letivo, os alunos durante o desenvolvimento de suas problemáticas, seguem algumas ações: estabelecem um cronograma, coletam informações, comparam pontos de vistas, divergências teóricas, contribuem com outros grupos, fazem resumos e resenhas, entre outras atividades. Em um determinado momento deste cronograma é pensada uma socialização parcial, dos resultados e das dúvidas que persistem no processo da pesquisa. Desta socialização surgem as oportunidades dos discentes dialogarem entre si e os professores. De forma coletiva contribuírem para as pesquisas dos colegas, escutando e debatendo opiniões sobre os diversos assuntos das problemáticas. Não existe um formato pré-estabelecido para que estas socializações aconteçam. Podem ser feitas a partir de várias proposições, desde uma conversa na sala de aula ou até mesmo com a elaboração de materiais e a contribuição de palestrantes de fora da escola.

Um exemplo marcante em minha experiência foi o debate produzido através da pesquisa de uma estudante cuja problemática era “Por que existe tanto preconceito com quem tem tatuagens?”, um aluno cujo pai era tatuador pode trazer muitas contribuições da rotina do

estúdio no qual trabalhava como secretário, além disso, proporcionou a abertura do debate para questões econômicas vinculadas a profissão de tatuador. Já nas socializações finais é um momento em que o planejamento das apresentações deve ser feito buscando uma maior autonomia dos estudantes. Elas possibilitam o compartilhamento dos resultados pesquisados com o grupo de colegas e professores, por isso deve ser feito de forma planejada observando os materiais utilizados e o tempo de duração. Um exemplo marcante em minha experiência foi o debate produzido através da pesquisa de uma estudante cuja problemática era “Por que existe tanto preconceito com quem tem tatuagens?”

Todo o conhecimento produzido através da pesquisa pode e deve ser socializado também com a comunidade escolar. Os informativos, cartazes, fotografias, vídeos, entrevistas, além de uma infinidade de materiais, que são mobilizados durante o processo podem ser motivo para uma exposição, debate, cinema que construa mais vínculos, tanto entre o que acontece na escola em outros períodos e os locais da própria comunidade onde o núcleo está inserido.

As avaliações das múltiplas atividades que ocorrem na EJA durante as pesquisas e fora delas são feitas avaliando os alunos de forma processual, buscando a participação deles e dos professores para que aconteçam debates com trocas de opiniões e ideias. O fato de o formato do projeto permitir esse vínculo entre professor e aluno, possibilita que a avaliação se torne permanente.

O objetivo da avaliação, qual é? O objetivo é aprimorar o trabalho, é desenvolver as formas de trabalho, aumentar a responsabilidade das pessoas frente ao trabalho, aumentar a inclusão das pessoas no trabalho. Portanto, a função da avaliação é corrigir, aprimorar o trabalho que está sendo proposto, de modo que as pessoas se envolvam cada vez mais, que haja cada vez mais oportunidades de aprendizado. (FLORIANÓPOLIS, 2008, sem paginação)

Os instrumentos utilizados para verificar o aprendizado dos alunos são os mais variados, mas alguns estão colocados como contribuições permanentes para percepção, tanto de professores como de alunos sobre o desenvolvimento individual dos estudantes na EJA. O aluno da EJA quando se matricula e começa frequentar as aulas ganha um caderno diário, onde periodicamente poderá fazer relatos sobre sua

rotina, depoimentos sobre as aulas, como também sugestões e avaliações das atividades. O diário fica na escola e é lido pelos professores. Esta é uma das ferramentas utilizadas por eles para criar um vínculo maior com os estudantes, além de possibilitar o acompanhamento da produção textual e o letramento dos alunos. Todos os materiais produzidos na pesquisa, tanto os feitos no caderno de pesquisa como os colocados na pasta do projeto, além do próprio desenvolvimento da pesquisa com suas socializações parciais e finais são objetos de avaliação. As próprias atas das reuniões pedagógicas contêm inúmeras informações importantes para contribuir na avaliação dos estudantes, pois nas reuniões são discutidos aspectos importantes das especificidades de cada estudante frente ao que se está pesquisando. Por fim, dentro de um processo de observação permanente e de troca constante entre estudantes e professores é que se constrói de forma coletiva a avaliação de cada estudante.

A partir desta descrição de alguns dos elementos que organizam a EJA de Florianópolis em sua prática pedagógica, quis demonstrar como este projeto de educação tem peculiaridades frente aos supletivos que historicamente tem a atribuição da educação de jovens e adultos no país. Muitos das discussões e realizações da EJA não foram aqui tratadas, principalmente, as discussões conceituais que levaram a EJA a ter este formato em relação a outras possibilidades. O que pretendi foi trazer alguns dos aspectos que estruturam o projeto na cidade de Florianópolis, tanto administrativa como pedagogicamente.

2.1 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO NÚCLEO SUL II

Ao pensarmos a partir de uma perspectiva histórica da educação, torna-se evidente quem foram e quem são os sujeitos da EJA no Brasil. A história da educação no Brasil é atravessada por um profundo corte de raça, gênero e classe onde os homens brancos da elite detiveram as melhores oportunidades de estudo até os mais altos níveis, e a grande maioria da população, fora deste padrão, ficou à margem do processo por praticamente toda a nossa história. Basta analisarmos as taxas de analfabetismo do fim do século XIX e adentrarmos os censos durante o século XX e XXI para compreendermos o tamanho do descaso com a educação brasileira por parte de nossa classe dirigente. Se formos falar da questão a partir de números absolutos e incluirmos aquelas pessoas, que mesmo tendo frequentado por algum tempo a escola regular, não

conseguiram terminar o ensino fundamental, hoje no Brasil encontraremos mais de 20 milhões de pessoas nesta situação.

Pensar os sujeitos da EJA com números absolutos tão grandes e dentro de um território tão amplo só é possível a partir de alguns critérios que invariavelmente irão produzir generalizações. Neste aspecto, é preciso ressaltar a diversidade de características que formam estes sujeitos e que atravessam suas vidas. Classe, cor, idade, raça, etnia, gênero, orientação sexual, religião, região do país, entre outros marcadores são algumas das características que formam a diversidade de sujeitos que frequentam a EJA. Para os fins da minha pesquisa, percebi como seria importante ressaltar a diversidade de vivências que poderiam ser mobilizadas para o ensino da história a partir das singularidades de cada estudante que participasse da ação educativa proposta.

Os jovens e adultos que formam os estudantes da EJA, são aqueles que foram através de inúmeras formas sociais, culturais e econômicas excluídos do ensino regular. Um contexto muito heterogêneo que independente da classe, raça, etnia, gênero, sexo, sexualidade, demonstram múltiplas experiências, e que diversificam os saberes destes estudantes.

Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial. (ARROYO, 2006, p. 35).

Ao me referir aos estudantes da EJA Sul II nas escolas em que trabalho, um aspecto entre essa diversidade me chamou muita a atenção. Uma grande parte dos estudantes não eram nascidos na cidade de Florianópolis ou se eram, suas famílias pertenciam a outros municípios. As regiões de origem geográfica e cultural desses alunos formam um grande mapa brasileiro dentro da sala de aula, imersa em sotaques, expressões e vocabulários diversos e que são correntes nas narrativas deles. Algumas dessas pessoas vieram sozinhas ou com suas famílias de todas as regiões do país para construir suas vivências nesta cidade.

Quando realizei a pergunta sobre por que a escolha pela cidade de Florianópolis, em diferentes ocasiões uma das maiores recorrências nas respostas consiste na questão do trabalho. Este é um argumento que se repete nas construções narrativas que buscam enunciar uma explicação para a escolha da cidade, geralmente acompanhado da ideia de encontrar melhores condições para exercer atividades de trabalho. A noção de melhora se dá em termos espaciais e práticos, e também como elemento narrativo que evidencia um tipo de expectativa de transformação, isto é, de mudanças ao longo da trajetória de vida.

Característica que sempre me chamou atenção nos estudantes são os lugares que frequentavam da cidade, quais as formas de lazer, sociabilidade para além da escola. Minha percepção era a de que espaço de circulação da maioria dos estudantes que fazem parte da EJA é circunscrito a espaços periféricos. A cidade se mostra sobretudo na comunidade da qual estão fazendo parte em seu bairro, sua rua, seus colegas de trabalho, escola. Isso não quer dizer que não conheçam ou não tenham passado por outros lugares centrais, mas que se apropriam enquanto espaços públicos de locais mais próximos de suas residências.

Durante as saídas pedagógicas a apresentações de música ou de teatro em locais como o Centro Integrado de Cultura (CIC) ou o teatro Pedro Ivo, eram comuns desde a saída da escola e durante todo o trajeto a expectativa de visitarem um lugar novo. A dinâmica que se estabelecia durante as saídas era extremamente rica e a apropriação destes sujeitos através de suas vivências sobre experiências culturais era singular. Essa talvez seja uma das características mais apaixonantes de se trabalhar na EJA, a possibilidade de participar de um processo de ensino aprendizagem em que muitas vezes os educandos possuem muito mais experiências e memórias sobre determinados assuntos abordados no cotidiano escolar do que o próprio educador, gerando uma relação de troca genuinamente que questiona hierarquias, deslocando lugares de poder estabelecidos.

Outro aspecto que me chamou a atenção ao iniciar na EJA foi a quantidade de alunas mulheres que depois de se estabelecerem em suas relações familiares enquanto mães, tias, avós, voltam a estudar, após, muitas vezes, décadas longe da escola. Mulheres que estão entre várias faixas etárias e que por vários motivos pararam de estudar ou nem puderam frequentar a escola regular. Os relatos nesse sentido são inúmeros e ao escutá-los percebi como o machismo da sociedade brasileira configurou a vida da maioria destas estudantes

Os discursos em sala de aula abordam questões de intersecção entre diferentes tipos de pertencimentos estruturais acerca das

construções das diferenças na sociedade, como de classe, raça, gênero, sexualidade, entre outras, e as suas falas são profundamente marcadas por estes posicionamentos. Nesta perspectiva, a educadora e ativista feminista estadunidense Bell Hooks trabalha com a interseccionalidade de classe, gênero, raça, na constituição e significação das vivências e experiências quando analisa sua atuação enquanto educadora junto as alunas e alunos e como a compreensão da complexidade dessas relações torna-se fundamental no diálogo dentro do contexto escolar (HOOKS, 2013).

3 MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE FLORIANÓPOLIS

Esta ação educativa foi pensada no contexto do mestrado profissional em ensino de história. A proposta deste mestrado profissional é de que o pesquisador contribua ao campo do ensino de história ao fazer uma pesquisa que tenha um caráter propositivo. Frente a este desafio e atuando enquanto professor da disciplina de história na educação de jovens e adultos na cidade de Florianópolis, percebi que minha proposição deveria ter um formato estabelecido a partir de uma ação educativa. A reflexão sobre as particularidades desta proposta de educação tiveram, nesta decisão, fundamental importância.

No decorrer deste mestrado, principalmente na participação das disciplinas junto aos colegas, pude debater ideais e propostas das mais diferentes perspectivas teóricas e práticas. Não tenho dúvidas de que esta conjuntura de trocas, entre professores, foi extremamente positiva. Ao estabelecer um formato de mestrado em que os pesquisadores da área do ensino de história estivessem de forma concomitante pesquisando e trabalhando em sala de aula, novas vivências dentro da universidade puderam acontecer.

Estas duas características citadas acima: o caráter propositivo da pesquisa e os participantes do mestrado estarem atuando nas escolas enquanto professores, fizeram toda a diferença para que nossas propostas rompessem com problemáticas voltadas unicamente para a análise e a reflexão de situações já acontecidas. As pesquisas foram pensadas a partir de um local de saber que está diariamente sendo desafiado. Tanto nas condições estruturais das escolas, metodologias de ensino, relações interpessoais de professores e estudantes nas instituições de ensino, relações de trabalho quanto tantas outras características, que foram levadas em conta na construção da problemática. Foi nesse diálogo entre as concepções teóricas e suas possibilidades práticas que as propostas foram definidas.

Com relação às propostas, apesar de todas terem como característica esse viés prático, de implementação e experimentação em sala, ocorreram múltiplos formatos de intervenção. Justamente pela complexidade das realidades encontradas pelos professores que participam deste programa de mestrado. Desde jogos de tabuleiro até livros de narrativas foram propostas pensadas por diferentes colegas em

diversos contextos⁴. Foi, portanto, através dessa conjuntura de troca de experiências e vivências, que pude formular qual era minha proposta e quais os meus objetivos ao implementada na realidade de educação de jovens e adultos em que atuo.

3.1 AS POSSIBILIDADES DO USO DA MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O movimento produzido entre a relação das memórias vividas e a constituição de uma narrativa histórica é tema de inúmeros debates entre historiadores, sobretudo, para o período do Tempo Presente. A contribuição do sociólogo Maurice Halbwachs, cuja obra data da primeira metade do século XX, é das mais importantes sobre a constituição da memória em uma sociedade. Segundo o autor, a memória é construída a partir de um sujeito que está inserido em uma memória coletiva, portanto “a memória é sempre coletiva”.

Este indivíduo pode ter uma rememoração sobre um passado, criar uma imagem do vivido, ou mesmo ter uma lembrança viva do que aconteceu dependendo das relações sociais estabelecidas junto aos seus “grupos de referência”. Estes grupos não necessariamente estão fisicamente próximos, pois construímos nossas memórias a partir do vivido com este grupo, pelo qual estamos ligados através de nossas relações sociais. Nossas lembranças necessitam, portanto, de uma “comunidade afetiva”, que reforce nossas memórias. Ao mesmo tempo, o distanciamento afetivo e o afastamento destes grupos de referência geram os nossos “esquecimentos”. O lembrar para Halbwachs é reconhecer o vivido. Neste processo, no entanto, o autor ressalta algumas características da reconstrução através da memória; ela não é linear, pois não reproduz todos os fatos que ocorreram no passado. É sim, uma escolha. Uma escolha entre outras de um conjunto de vivências e experiências num dado momento. Momento este, atravessado por relações sociais compartilhadas pelo indivíduo que

⁴ Nesta primeira turma de mestrado profissional da UFSC foram selecionados dez estudantes; três professores atuam no ensino médio da rede pública estadual em SC como ACT, Três professoras no ensino fundamental em escolas particulares de Florianópolis, uma professora e um professor concursada/o do ensino fundamental estadual do Paraná, um professor concursado da rede municipal de Florianópolis e eu enquanto ACT na EJA municipal. Cada um de nós atuando em realidades socioeconômicas com características bem particulares.

lembra. Para Halbwachs, a reconstrução dá-se através do reconhecimento dos grupos de referência e suas relações sociais; e não através de vivências e sentimentos isolados pelos sujeitos.

Concordando com o autor citado, o historiador Jacques Le Goff afirma que a memória é sempre coletiva. Elas são construídas a partir de significados coletivos atribuídos por grupos ou comunidades. A história e a memória estariam unidas. A história trataria de um passado pela perspectiva social, um passado vivido e que está ligado individualmente a cada sujeito a partir de sua memória;

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF, 1994, p. 477)

Outro elemento que caracteriza a memória seria a capacidade de dar continuidade a uma percepção de si e dos outros, frente a um tempo que está em constante mudança, para Henry Rousso a memória humana, desta maneira, colabora para constituição das próprias identidades dos sujeitos (ROUSSO, 1998). Neste ponto, Le Goff afirma que a memória é um elemento constituidor de identidades individuais e coletivas.

A memória, portanto, tem um papel social fundamental. Por isso, ela se constitui em um campo de disputas na dominação do que é lembrado, do que é esquecido, ou principalmente do que se torna uma tradição. Neste sentido, os silêncios sobre o vivido seriam formas de resistir frente à imposição de discursos oficiais dominados por determinados grupos. O pesquisador Michael Pollak estabelece uma série de possibilidades para a compreensão destas memórias silenciadas. Por exemplo, as memórias das populações perseguidas na ditadura Stalinista, ou as memórias de pessoas sobreviventes do extermínio causado pelos nazistas. Em uma sociedade segundo o autor, existem inúmeras memórias coletivas, se estas memórias estão em consonância, articuladas com a memória dominante, podem ser harmonicamente apropriadas. Caso contrário, tornam-se memórias “subterrâneas”, acessíveis apenas por operações da história oral (POLLAK, 1989). O autor aborda o caráter impositivo e violento de determinadas memórias, principalmente por não permitirem que outras narrativas sejam legitimadas. Neste sentido, o autor contrapõe certa naturalidade positiva

conferida por Halbwachs para a construção de uma memória coletiva de um grupo.

Para além destes aspectos que relacionam intrinsecamente história e memória, estes e outros autores preocuparam-se em estabelecer suas diferenças. Halbwachs pontuou essas diferenças, a partir de um ponto de vista teórico marcado pela influência do sociólogo Emile Durkheim. A memória vivida estaria ligada a diferentes grupos de referências. Grupos estabelecidos através de suas relações sociais, com suas distintas temporalidades. Já a história escrita, seria marcada por uma temporalidade linear e homogênea. Um tempo compreendido através do calendário e dos fatos que formariam um passado histórico. Dentro das exposições sobre as diferenças entre história e memória, uma das contribuições mais elucidativas foi feita pelo historiador francês Pierre Nora. O autor fala a partir da perspectiva da terceira geração dos *Annales* assim ele resume estas diferenças:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une [...] há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A história só se liga às continuidades

temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (NORA, 1993, p. 9)

As questões apresentadas por estes autores que buscam articular e estabelecer diferenças entre memória e história são formuladas, sobretudo a partir da perspectiva de quem escreve a história. A teoria da história, portanto, tem pautado as discussões sobre o tema e fundamentado conceitualmente os historiadores para utilização das memórias individuais e coletivas na construção de narrativas históricas. A partir deste breve apanhado sobre aspectos importantes a serem considerados sobre o conceito de memória, entro na discussão frente às possibilidades da utilização da memória no ensino de história.

Segundo a pesquisadora Ana Maria Monteiro (2003) o caminho feito pela historiografia ao problematizar as relações e diferenças entre história e memória ainda não foram devidamente problematizadas no campo do ensino de história. A história ensinada ainda é objeto de confusão com a história vivida. Para tratar deste problema, a autora remete as particularidades do saber histórico ensinado em relação ao conhecimento desenvolvido no âmbito acadêmico. O ensino de história ocupa um lugar de fronteira, um lugar atravessado pelo conhecimento histórico e pelos processos de ensino aprendizagem da educação. Mesmo um currículo permeado de intencionalidades é compreendido de diversas formas por estudantes e professores. Este fato, em diferentes contextos, desenvolve um movimento de ensinar e aprender novas epistemologias. Neste mesmo sentido, o conceito de mediação didática compreende de forma mais aguda este processo, que de nenhuma forma é menor ou mais simples que o feito nos estudos acadêmicos (Lopes, 1997). O saber escolar não é menor do que o saber científico como assim descrevem os historiadores Fernando Seffner e Nilton Mullet Pereira:

O que se ensina na escola não é o mesmo que se ensina na academia, e nem poderia ser. Isso se explica por duas ordens de fatores: os processos de mediação didática que buscam construir o conhecimento escolar, a partir de várias fontes, sendo uma delas o conhecimento produzido pela pesquisa histórica; e os interesses, circunstâncias socioculturais específicas e o contexto político específico daqueles que são os receptores da história ensinada na escola, alunos e comunidade

de pais e professores. (PEREIRA e SEFFNER; 2008, p.118)

Desta forma, o saber escolar leva em conta variáveis na construção de seus saberes que são próprias ao ambiente escolar. Uma delas, a intersecção entre pesquisa histórica e a participação dos estudantes no processo de aprendizagem a partir de suas histórias vividas, de suas memórias. Compreendo, assim, como Ana Maria Monteiro que o professor deve fomentar o pensamento crítico dos alunos. A autora chama atenção para a prática de realizar um “questionamento de verdades estabelecidas e busca da compreensão da historicidade da vida social.” (MONTEIRO, 2003, p. 16). As características próprias deste procedimento são apresentadas por pela autora da seguinte forma:

Nas aulas, os professores trabalham com a história conhecimento escolar, de constituição híbrida, que incorpora subsídios oriundos da historiografia - tanto do ponto de vista teórico como dos novos conhecimentos produzidos - reelaborados para a mediação didática, os saberes (representações, referências, memórias) dos alunos, saberes, experiências referências e valores dos professores, da cultura escolar e outros saberes que circulam na sociedade de forma ampla. (MONTEIRO, 2003, p.16)

A proposta é trazer para o ensino de história a produção de memórias e narrativas elaboradas pelos estudantes desta perspectiva. O conhecimento histórico produzido a partir da realidade de saberes escolares, construído na relação entre estudantes e professores. A partir deste critério, comecei a pensar as formas que essa ação poderia ter, objetivando conquistar o interesse dos estudantes a partir das narrativas de suas memórias. Para tanto, estabeleci que esta ação de entrevistar deveria ter a seguinte estrutura:

Pré-entrevista: este foi um momento utilizado para explicar aos estudantes participantes, a estrutura e os objetivos do projeto. Foi também importante, elucidar a importância de equipamentos de gravação de voz para as entrevistas. Além disso, foram decididos os horários e locais onde elas seriam feitas.

Entrevistas, o ato de entrevistar os alunos: Essas entrevistas não seguiram propriamente um conjunto de perguntas. Os eixos temáticos

propostos aprofundados mais adiante fomentaram diferentes perguntas a partir da necessidade de aprofundar algum questionamento sempre que percebi esta ação necessária.

Transcrição, trabalho de escrever o relato oral dos estudantes: nesse trabalho de transcrição mantive marcadores, como expressões regionais, gírias, repetições de palavras. O objetivo foi manter o ritmo da fala o mais próximo possível da narrativa oral, quando o texto fosse lido pelo estudante.

Seguindo esta estrutura, a própria prática de entrevistar e transcrever as memórias dos estudantes teve como finalidade registrar as memórias e transcrevê-las. A partir deste documento, a ação de ensino de história pode partir de um conhecimento e de uma narrativa criada pelos próprios alunos e alunas da EJA. O diálogo durante a entrevista possibilitou que eu, enquanto professor/entrevistador, através de suas perguntas, interferisse na trajetória da narrativa. Algumas vezes, interferei fazendo perguntas ou afirmações que pudessem ser problematizadas por uma pesquisa nos moldes da EJA Florianópolis, posteriormente.

Por este trabalho ter sido feito com a participação de três estudantes, frente a um grupo de mais de trinta alunos frequentes no núcleo em que trabalhei, decidi por utilizar a análise qualitativa do processo de aprendizagem. Esta escolha por um pequeno número de estudantes teve como objetivo, a possibilidade de uma análise mais aguda das características e dos significados de todo o processo de problematização de suas memórias e do posterior desenvolvimento da pesquisa pautada pela formatação da EJA Florianópolis. Além disso, acredito que as escolhas, conscientes e inconscientes, feitas durante o processo de construção da ação educativa junto a minha interpretação estão carregadas de minhas vivências e experiências, e não sendo neutras estariam melhor compreendidas neste formato.

Muitos foram os aspectos levados em conta junto ao contexto escolar em que atuo. A impossibilidade de possíveis hipóteses anteriores ao processo, a transitoriedade dos possíveis resultados e principalmente; a trajetória da pesquisa através de minhas escolhas. Escolhas vistas como passíveis de reconfigurações, e que foram determinantes para uma decisão por uma análise qualitativa. Além disso, estas características estariam em equilíbrio com propostas de pesquisa qualitativa desenvolvidas por outras disciplinas visando entrevistas com estudantes. (GUARNICA, 2004).

Com este objetivo foram planejadas três entrevistas com alunos da EJA da escola José Amaro Cordeiro, localizada no bairro do Morro

das Pedras. Em uma turma de cerca de 30 alunos regularmente matriculados, foram selecionados 3 estudantes que participam regularmente das aulas desde o início do ano letivo de 2015. Estes têm como característica não apresentarem um índice de faltas representativo. Este critério foi levado em conta nesta seleção, já que no universo da EJA em que atuo, faltas recorrentes são comuns para boa parte das/os estudantes no decorrer do ano. Outro critério de escolha dos participantes da atividade foi a faixa etária, buscou-se selecionar estudantes de diferentes idades. Considerei fundamental trabalhar em uma ação educativa que mesclasse diferentes gerações. Considero que esta realidade, da pluralidade de idades em uma mesma classe, seja um dos principais desafios para o trabalho de professores:

Por muito tempo a EJA esteve configurada só como educação de jovens e adultos objetivando, principalmente, a alfabetização dessas pessoas. Com o rejuvenescimento da população que frequenta essa modalidade, a EJA deve alargar seu campo de prática e de análise, considerando os novos perfis e as novas circunstâncias históricas dos alunos adolescentes e jovens. Além disso, as faixas etárias, as necessidades, as potencialidades e as expectativas em relação à vida dos novos estudantes precisam ser consideradas para que se efetive o atendimento dos adolescentes, jovens e adultos que buscam seu direito à educação. (SILVA, p. 105).

Com esse intuito, foram escolhidos três estudantes de diferentes características e trajetórias de vida. Como critério, decidi que um deles seria jovem e que em seu caminho escolar tenha encontrado a EJA diretamente após sua experiência no ensino regular. Pois, dentre outras possibilidades, seria possível trabalhar com um estudante cujas narrativas contemplassem a experiência recente do ensino regular. E que a partir de sua narrativa fosse possível estabelecer a partir de suas impressões, permanências e mudanças na comparação das modalidades de ensino. Já que teria nesse sentido maior proximidade temporal das vivências no ensino regular que outros estudantes mais velhos. Além disso, a ideia era trabalhar o ensino de história a partir das vivências, experiências e perspectivas de jovens que vivem em uma capital como Florianópolis. Nesse sentido, considerei que a participação de um jovem

adolescente poderia fornecer pontos de intersecção com estudos sobre a atual *juvenilização* da EJA pelo Brasil.

Outro critério para definição dos participantes da ação foi que um deles não fosse de Florianópolis. A expectativa é de que fosse possível a partir da entrevista mobilizar a experiência da adaptação à cidade. Outra característica procurada foi que um deles estivesse vivenciado o processo de aprendizagem da EJA desde os anos iniciais, e neste momento participasse dos anos finais, demonstrando uma vivência mais longa em comparação com os colegas do cotidiano da EJA. A faixa etária foi levada em conta também nesta escolha, busquei escolher um estudante que tivesse mais de 18 anos e que estivesse inserido no mundo do trabalho. Um aluno cuja rotina fosse atravessada por um dia de trabalho e que a noite frequentasse a escola. Esta escolha por um trabalhador partiu de uma observação da turma do núcleo Morro das Pedras, em que a maioria dos alunos frequentes, têm rotina de trabalho anterior ao momento da escola. Como último critério pré-estabelecido para a escolha, foi definido que ao menos um deles fosse do gênero feminino. Esta última escolha, pautada pelo gênero, tem muito de minhas vivências enquanto professor nesses anos na EJA.

Por mais de uma vez, escutei relatos de que a possibilidade de voltar aos estudos, só tinha se tornado real após a separação do ex-companheiro. Outras vezes, ao ligar para saber o motivo de algumas estudantes deixarem de frequentar as atividades da EJA, recebi como respostas: - “Professor, não dá, não dá pra deixar meu filho só com meu marido.”; “Tô muito cansada, e não tava dando conta de deixar a janta pronta, já tava dando problema aqui”. Casos que se repetem, e que demonstram como situações machistas e misóginas interferem nas escolhas individuais a partir do gênero. Mesmo assim, ao abordar este tema, a pesquisadora Guacira Lopes Louro (1997), amplia o espectro para analisar este contexto de exclusão (já no ensino regular). Sua leitura, fez com que minha convicção em utilizar também um critério de gênero na seleção dos participantes:

A análise pelo viés apenas do gênero ao qual pertence não caracteriza este grupo bastante significativo e múltiplo como subalterno. Sua condição de excluído/a da escola regular vai muito além do pertencimento ao sexo feminino, por si só. Um conjunto de fatores conduz estes sujeitos à invisibilidade. No entanto, a visão de ‘sexo frágil’, submisso não está mais universalizada. As

mulheres estão rompendo com estas amarras e estão construindo novas possibilidades, novos caminhos. Assim sendo, conscientes de que são sujeitos de sua história, desconstruem paradigmas e transpassam fronteiras. Saem do luto. Vão à luta. Mesmo com essas interpretações estáticas e repletas de estereótipos desfavoráveis, o universo feminino vem buscando estratégias de se fazer ouvir no interior de uma sociedade que nega voz histórica, política, educacional e culturalmente. (LOURO, 1997, p. 49).

É necessário elucidar aqui que nenhuma dessas escolhas teve a pretensão de formar uma totalidade essencializada das pessoas que frequentam a EJA no ano de 2015 em Florianópolis. O objetivo não foi a limitação destes sujeitos a estas características que podem muito bem ser ressignificadas em diferentes contextos. Justamente pela possibilidade de homogenização do sujeito que frequenta a EJA ser inalcançável é que tomei a liberdade de estabelecer critérios muito diversos para a escolha dos participantes. O objetivo foi trabalhar com sujeitos únicos, mas que participassem das atividades da modalidade de educação da EJA em Florianópolis.

Para os fins desta pesquisa, pretendo apresentar neste momento, quais foram as possibilidades de ensino de história pensados a partir da análise da transcrição da narrativa das memórias do participantes selecionados para a ação educativa. Demonstrando alguns dos procedimentos tomados durante a concepção da entrevista. As impressões que tive durante a realização, junto aos estudantes no registro de suas narrativas. Além disso, quais foram as possibilidades e expectativas pensadas a partir da análise deste material.

As entrevistas foram concebidas a partir dos procedimentos da história oral de vida e os participantes escolheram serem entrevistados na escola, no período anterior ao início da aula. Para a entrevista, elaborei um roteiro com temáticas representadas por algumas perguntas, mas que fossem flexíveis durante este momento. Tomei o máximo de cuidado para não interferir na construção das respostas e principalmente no processo mental de reconstrução da história de vida. Utilizei um formato a partir de um ponto desencadeador muito amplo, com a pergunta: Como você chegou até a EJA? A partir daí, considere que a entrevista sendo menos rígida, sem diversas perguntas já definidas, permitiria um relato que contemplasse diversos aspectos da vida dos

estudantes, e suscitasse memórias de vários momentos da vida desses sujeitos.

A entrevista de modo mais sistemático foi concebida a partir de três eixos que se subdividiram em várias perguntas no decorrer das entrevistas. Os três eixos são apresentados aqui a partir de perguntas, mas no decorrer das entrevistas tiveram variações sendo apresentados pelo entrevistador também através de afirmações.

O primeiro eixo foi formado a partir da pergunta: Como você chegou até a EJA? Essa pergunta teve por objetivo provocar os entrevistados a relatarem os acontecimentos que fizeram com que não tivessem frequentado o ensino regular, ou que tivessem frequentado, mas não realizado todo o processo até a sua certificação no ensino fundamental. As informações coletadas sobre suas experiências no ensino regular pretendiam registrar algumas das dimensões que constituíram estes sujeitos em um processo sem a escolarização regular ou que revelasse as memórias deste processo de escolarização em anos, ou mesmo décadas, anteriores.

O segundo eixo foi pautado pela pergunta: Como você ou sua família vieram para Florianópolis? Este questionamento objetivou traçar a partir dos relatos alguns pontos de referência temporal e espacial dos estudantes sobre suas próprias memórias. A expectativa é de que a partir destes pontos pudessem ser mobilizados diversos conhecimentos na relação entre memórias e processos históricos de migração. Durante a entrevista a pretensão era que a partir desta pergunta fossem contempladas várias memórias e projeções como: Onde você nasceu? Como era a vida em sua cidade de origem? Qual o fator que motivou a mudança? Quais os aspectos que você percebe como permanentes na sua vida antes e depois da chegada a Florianópolis? Quais as mudanças referentes às experiências nesta cidade que você observou logo após a chegada? Como lida com essas diferenças?

No terceiro eixo da entrevista, busquei mobilizar quais as pretensões, expectativas, projetos que os estudantes têm em curto prazo: O que você pretende fazer após ser certificado pela EJA? Com este questionamento tinha a expectativa que a/o entrevistado traçasse uma trajetória entre as memórias passadas, suas experiências e vivências, e como elas podem organizar as suas próprias escolhas futuras.

Os três eixos não serviram para gradear o formato da entrevista, tanto que ao transcrever o relato dos estudantes, observei que as narrativas se estabeleceram integrando os três eixos, os relatos foram permeados de várias memórias que respeitavam a lógica interna dos entrevistados. No entanto, como o roteiro organizado desta maneira,

serviu para que as informações sobre as histórias de vida desses alunos pudessem orbitar ao menos estas questões até o momento: as memórias da infância e adolescência sobre a escola; a relação destes sujeitos com a cidade de Florianópolis; as impressões sobre a sua participação na EJA e seus projetos futuros.

3.2 REFLEXÕES A PARTIR DAS ENTREVISTAS

A primeira entrevista que apresento neste capítulo foi realizada com um estudante que, para os fins desta exposição, assim como as demais, terá um nome fictício. A escolha por realizar a primeira entrevista com este estudante aconteceu por questões bem objetivas. Felipe atendia a alguns dos critérios mencionados anteriormente e foi o primeiro estudante convidado a aceitar participar da pesquisa.

O encontro para a entrevista ocorreu no mês de novembro de 2015, teve duração de pouco mais de uma hora. Minha primeira intenção era gravar a entrevista em formato vídeo. Posteriormente, refletindo sobre as particularidades que se apresentam em uma gravação com objetivos e os procedimentos da história oral, decidi por simplificar, o que achei que poderia tornar o relato mais travado. A presença de uma câmera no meu entender poderia complexificar o ambiente. Sobre está questão de filmar ou não, cito aqui uma interessante fala do documentarista Eduardo Coutinho que, mesmo não tendo as preocupações de um historiador/educador é referência no trabalho com entrevistas:

Você põe a câmera e a pessoa muda". O [Jean] Rouch dizia, há trinta ou quarenta anos, contra o cinema direto americano, que a presença da câmera não era escondida e produz um "efeito câmera" em que a pessoa se constrói, faz uma performance, e que isso é tão importante quanto o fato dela não fazer essa performance. Por isso não dá para julgar se é mentira. A pessoa se reinventa a partir do que ela acredita. (Coutinho, 2009, p. 129-130)

Levando em conta estas considerações, utilizei como método fazer a entrevista somente com um gravador de voz. Em uma folha anotei os eixos temáticos com as respectivas perguntas. No caso de Felipe, a entrevista foi feita em uma sala de aula, onde ele junto a colegas ficam escutando músicas durante os intervalos. Pensando sobre

a escolha do local, após as entrevistas, percebi como tinha sido positivo termos feito a entrevista naquele espaço. O fato de estarmos em um local reservado e silencioso, onde cada palavra mesmo pronunciada em volume muito baixo podia ser escutada, foi importante. Não só pela captação ser melhor, mas naquela situação, os silêncios também ganhavam significados. Talvez por o espaço escolar ser normalmente um local de tanta energia e barulho, percebi como a voz pode ter ainda mais significado ao atravessar um local silencioso. Descrevo e analiso agora a entrevista.

Felipe é um rapaz de dezesseis anos, com pouco mais de 1,85 m de altura, autodeclarado negro, natural de Salvador-BA. Ao ser entrevistado, uma das primeiras impressões que tive é de que a entrevista seria com respostas curtas. Fiquei surpreso quando aceitou o convite para participar, pois nas minhas observações como professor eu o achava um dos estudantes mais tímidos da turma.

Filho mais velho de uma família constituída por quatro pessoas: mãe, irmã e padrasto, conheceu o seu pai biológico ao completar treze anos. Sobre este acontecimento, afirmou ter tido nesse período uma aproximação com o pai, mas com a vinda para Florianópolis perdeu este contato.

Iniciou o seu relato citando seu bairro de origem em Salvador, Fazenda Cortes. Sua frase para caracterizar o bairro foi: "a gente veio pra cá, professor, porque lá era violento, lá é o Iraque", e continuou: "Iraque assim, é modo de dizer, que é muito perigoso, rola morte". Quando questionei se essa era uma percepção a partir de relatos, ou se ele mesmo já havia presenciado alguma situação de violência enquanto criança no bairro, Felipe fez uma pausa e relatou; "assalto rola toda hora lá, mas não é dentro do bairro, é fora. Aí teve uns cara que moravam lá, e um que queria matar uma criança, a população foi e pegou o cara e matou. Eu vi o corpo do cara no chão, eu tinha uns dez pra onze anos na época."

Para além da violência vivenciada diariamente pela família no bairro em que residiam, a situação econômica da família foi outra das motivações para mudança de cidade. Sua mãe estava desempregada já há alguns meses. Em 2014, após conversar com pessoas do próprio bairro em Salvador, e conhecendo exemplos de outras pessoas da comunidade que já moravam e trabalhavam no "Sul", decidiram pela mudança. Sua mãe veio para Florianópolis com seu marido e a filha, na época com um ano de idade, em busca de trabalho. Enquanto sua família veio para Florianópolis, Felipe continuou em Salvador. Estava então com 13 anos, e ficou na cidade com o objetivo de terminar o sexto ano

do ensino fundamental. Neste período, de maio até o fim de dezembro de 2014, permaneceu na casa da avó materna morando com ela, o avô e outros tios.

Questionado sobre como lembrava da escola em Salvador disse: “aula toda hora da manhã, jogava bola...matava aula de vez enquanto jogando bola, a aula passava e eu jogando bola.” Mesmo fazendo mais algumas perguntas sobre este período escolar, se limitou a dizer que não recordava muita coisa. Já sobre seus fins de semana em Salvador, afirmou que gostava de ficar na rua, ir na casa de uma tia e ir à praia com seus tios e primos. Sobre estes familiares, disse que tinha contato apenas com os da família materna, e de que eram muitos na cidade.

A partir daí perguntei sobre o momento em que veio de Salvador para Florianópolis, já no início de 2015. Felipe iniciou dizendo: “minha mãe achou um emprego aqui na base, ela faz o trabalho de limpeza lá”. A “base” é a base da aeronáutica situada no bairro da Tapera, também no sul da ilha. A partir desta informação relatou: “doze dias depois do ano novo, aí vim embora, de madrugada”. Questionei se teria feito a viagem sozinho, e ele disse; “meu avô conseguiu uma van, colocou as mala tudo dentro, foi eu, uma vizinha, uma amigo meu e mais duas crianças.” Vieram todos no mesmo avião para Florianópolis, sendo que todos os citados já tinham parentes morando na cidade.

As primeiras impressões de Felipe sobre a cidade foram positivas. Chegou em um sábado e foi do aeroporto para casa. Casa em que mora até o momento com seus familiares no bairro Campeche: “Achei tudo muito calmo, não tinha zuada, som, não tinha muita gente olhando demais pra você.” Não tinha muita gente olhando para você? Perguntei: “é porque lá no bairro de onde eu vim, se aparecer uma pessoa nova a pessoa começa a olhar querendo fazer maldade com a pessoa, querer saber se a pessoa se envolve com o tráfico.” Afirmou no relato que, após a chegada, passou o verão indo à praia do Campeche. Segundo Felipe, já estava bem acostumado com esse “ambiente da praia”. Ressaltou, no entanto, algumas diferenças sobre a praia que costumava frequentar em Salvador e as praias de Florianópolis: “a praia de lá tinha muita bagunça, lixo jogado no chão, caco de vidro.” a praia descrita por Felipe é a praia de São Tomé, no sul de Salvador, lugar onde costumava ir aos fins de semana.

Sobre a adaptação à cidade, segundo Felipe, foi mais fácil do que tinha pensado antes de vir. Um primo já estava morando aqui quando ele chegou. Esse primo, que mora no mesmo bairro, tem dezenove anos, e os dois costumam sair juntos. Uma das coisas que mais chamou atenção de Felipe foi com relação às pessoas que observou aqui, sempre em

comparação a Salvador; sobre as pessoas de Florianópolis disse: “As roupas são diferentes, as roupas lá, o pessoal usa só de marca, camisa de time, tênis da nike, aqui é diferente; calça assim de cor, tênis normal, lá em Salvador têm mais cores.” Outra observação que fez foi que: “As meninas daqui usam calça, as de lá usam shortinho, as meninas de lá usam mais é shortinho.”

Amizades com pessoas fora de seu círculo familiar começaram a surgir a partir de fevereiro de 2015. Foi quando começou a frequentar a escola regular. Ao relatar como se sentiu ao chegar na escola disse; “Me senti estranho, era o maior da sala.” Felipe, então, com quinze anos iniciava o sétimo ano no ensino regular, em uma turma de cerca de 30 alunos. Os colegas variavam entre onze e doze anos de idade. Sobre a recepção da turma na sua chegada, foi bem sucinto; “*foi tudo bem*”. Não quis relatar mais sobre o assunto. Somente voltaria a tratar da escola e sua experiência no ensino regular em Florianópolis ao revelar o motivo da sua transferência para a EJA:

Ah foi por causa da diretora, eu tinha o cabelo grande e tava em formato VO, era grandão em cima, eu passava creme e amarrava com a xuxa, aí vim pra cá de manhã, ela mandou tirar a touca pra cantar o hino nacional. Aí falei, me desculpe mas não posso tirar a touca não, meu cabelo tá bagunçado, mesmo assim ela falou altão na frente de todo mundo, e eu continuei, não vou tirar não. Aí ela disse; então sai! Tá bom, saí; e então eu mudei pra noite. (Entrevista concedida ao autor)

Perguntei se depois daquele fato a diretora ou alguém da escola tentou conversar com ele, respondeu que não, que ela não o procurou; “minha mãe ainda veio na escola, mas ela não atendeu. Queria saber por que ela fez isso.” Continuou o relato afirmando que, além disso, naquele dia fazia uma manhã fria e por isso estava de touca. Terminou dizendo que depois desse episódio, que ocorreu no mês de março, ele ficou com muita vergonha dos colegas e dos estudantes de outras turmas. Não quis voltar para escola a partir da outra semana.

Continuei a entrevista perguntando sobre os lugares que costumava frequentar nesses meses após sua chegada. Respondeu que gostava de ir nos fins de semana com um tio, que também veio para cá em 2015, de bicicleta, até o parque municipal da Lagoa do Peri. Nesse ano havia ido algumas vezes lá, além disso, gosta de frequentar a praia do Campeche. Fora essas saídas mais próximas, que ele faz utilizando a

bicicleta, mas que prefere ficar em casa. Felipe gosta de ficar “acessando” a internet ou assistindo a filmes. Os gêneros de sua preferência são terror e suspense, mas também assiste algumas comédias. Relatou que neste tempo em que esteve aqui, foi também algumas vezes ao centro da cidade: “o centro eu vou de vez em quando, quando eu não tenho um brinco pra usar, ou então uma roupa nova, compro roupa, piercing, vou ao shopping [...]”

A partir deste momento, mais para o fim da entrevista, perguntei sobre as diferenças que notou na mudança do ensino regular para o EJA.: “É legal estudar de noite, tem mais idades, adolescentes, os professores são legais.” Relatou que, durante o dia haviam poucas pessoas com sua idade, e que não chegou a fazer amizades, por não ter dado tempo de conhecê-los. No ensino regular, aqui em Florianópolis, disse ter feito amizade apenas com dois meninos mais novos que ele.

Sobre suas perspectivas para o futuro disse: “estudar de novo ano que vem aqui, eu vou, começar a trabalhar ano que vem, tô procurando emprego agora já, mas tô esperando pra pegar um logo no início do ano que vem.” Questionei se teria alguma profissão ou interesse em alguma área que gostasse mais, então disse: “na empresa da minha mãe, se com 16 anos pegar, aí eu trabalho lá junto com ela.”. No fim da entrevista perguntei se sentia falta de alguma coisa quando pensava em Salvador, disse que a principal falta era a dos amigos. Afirmou que no fim do ano voltaria a Salvador para passar as férias. No entanto, afirmou ao final que não voltaria para morar lá, não agora pelo menos.

A segunda entrevista ocorreu na terceira semana do mesmo mês de novembro. O estudante convidado, prontamente aceitou o convite para participar tanto da entrevista como da ação educativa. Rodrigo e eu, nos encontramos no mesmo local da primeira entrevista (com Felipe). Para Rodrigo, que trabalha o dia todo e tem os horários bem ajustados, a escola seria o melhor local para acontecer a entrevista. Uma hora e meia antes de começar as atividades da EJA. Comecei perguntando como havia sido o seu dia, iniciou respondendo: “corrido professor, hoje foi corrido.”

Rodrigo com 32 anos, casado há 7 anos pai de uma criança com um pouco mais de um ano: “*não achei que fosse tão corrido assim ter criança.*” completou a resposta de minha primeira pergunta sobre seu dia. Ele e a esposa trabalham fora de casa, e depois do nascimento dela, organizaram seus horários para conseguirem que um dos dois sempre esteja em casa e cuide da criança.

Nascido em Pernambuco, veio para Florianópolis com a esposa há pouco mais de quatro anos: “a gente morava lá, mas eu sem estudo

era muito complicado. Eu tinha um limite no meu trabalho onde morava.” Os dois viviam em Fernando de Noronha, ele nascido lá, ela natural de Recife. Conheceram-se quando sua esposa foi passar férias na ilha e os dois se apaixonaram: “foi complicado, não é nada barata a passagem pra Recife e fui umas vezes até ela conseguir trocar de emprego.” Depois de uns meses de namoro, resolveram morar juntos em Fernando de Noronha, já que na empresa de sua esposa, com sede em Recife, existia uma vaga na ilha.

Após essa primeira fala, perguntei quais eram as lembranças de Rodrigo sobre a escola durante sua infância: “minha mãe tinha um companheiro quando eu era pequeno que não deixava a gente estudar”. Rodrigo tem mais dois irmãos e uma irmã, todos mais novos: “ele dizia pra mãe que não tinha porque ir pra escola.” Rodrigo então contou que, muitas vezes, foi a sua casa uma funcionária da escola de seu bairro. A senhora falava com sua mãe sobre o porquê das crianças não estarem indo às aulas: “Mesmo assim, não tinha jeito eu tinha que ajudar ele, e ele dizia pra mãe que estudar era perda de tempo.” Ao ficar mais velho e após sua mãe se separar do companheiro, frequentou entre idas e vindas algumas vezes a escola. Porém, as obrigações do trabalho naquela situação já eram muito grandes. “comecei a trabalhar mesmo, foi na feira.” Não lembrou bem a idade, mas disse “já não era mais criança”. Depois da feira, Rodrigo contou que conheceu algumas pessoas que trabalhavam com embarcações de transporte de mercadorias; foi aí que começou a trabalhar com barcos e aprendeu a pilotar. “comecei como ajudante e depois que aprendi quando faltava alguém, eles me chamavam.” Mas também observou: “lá, sempre pagavam muito pouco, era ficar à disposição todo tempo e pra ganhar pouco.”

Após alguns meses morando com sua companheira; ela recebeu uma proposta na mesma empresa, só que ganhando um salário melhor. A condição era de que teria de vir para Florianópolis: “ai pensamos bem, lá eu mesmo não tinha muito futuro, não se continuasse como eu tava.” Os dois antes de virem morar definitivamente em Florianópolis, vieram conhecer a cidade. Passaram quatro dias e nesse período Rodrigo se informou sobre o mercado de trabalho com embarcações na ilha: “quando vim conhecer, já tinha um contato de um conhecido daqui.” Esse conhecido tinha visitado Pernambuco no ano anterior, e tinha deixado seu contato com Rodrigo. “Liguei pra ele, e ele então me disse que ficasse tranquilo, se soubesse de algum trabalho entraria em contato.”

Após essa primeira visita, o casal veio para Florianópolis. Sua esposa precisava iniciar no trabalho. Se acomodaram nos primeiro

meses em um bairro próximo ao aeroporto da cidade. “Foi muito complicado achar lugar.” “Alugamos um apartamento pequeno, o problema era o dono que morava embaixo.” segundo Rodrigo, não tinham nenhuma intimidade, pois os donos do lugar que moravam estava sempre em casa, “ele era chato mesmo, queria controlar quando gastava de água, luz.” Por terem feito um contrato de aluguel com água e luz inclusos, recebiam sempre alguma observação sobre alguma luz acesa sem necessidade, ou mesmo afirmações repetidas “esse mês não sei se vai dar de manter esse preço o aluguel.”

Nesses primeiros meses, Rodrigo relatou que foram os mais difíceis: *“eu queria continuar trabalhando com barcos, mas cheguei aqui na baixa temporada.”* Da chegada em fevereiro de 2012, até o mês de novembro daquele ano, só fez alguns *“bicos”* em um local de embarcações localizado no canto da lagoa. Esse primeiro emprego foi mais em algum feriadão, ou em alguns fins de semana. Mas no início daquele verão seria contratado para pilotar algumas embarcações que transportam equipes de mergulho: *“O único problema é que a empresa ficava no norte da ilha, professor, ir todo dia é muito longe.”*

Com os dois novamente trabalhando, conseguiram sair do apartamento em que moravam: *“foi um alívio sair de lá. Foi uma felicidade mesmo.”* Os dois queriam continuar no Sul, pois o emprego de sua esposa estava no Sul da ilha. Procuraram e visitaram algumas casas para alugar. *“Casa sempre tem, mas tinha que dar o dinheiro.”* Após um tempo conseguiram achar uma casa entre o Morro das Pedras e o bairro do Campeche. *“Nem acreditei quando fechamos, ter o nosso canto é muito bom.”*

Incentivado pela esposa, a partir dali foi procurar escolas na modalidade da EJA. Segundo Rodrigo, foi muito bom conhecer a escola com a organização da EJA. *“Eu tinha tentado voltar umas vezes, mas não gostava, não entendia e ninguém explicava.”* Por seu relato compreendi que tinha frequentado cursos supletivos enquanto estava no Nordeste. *“Aqui não, quando cheguei a professora tinha paciência, explicava.”* Rodrigo comentou que uma das suas maiores dificuldades era com a leitura. *“Eu sempre lia, mas demorava muito.”* *“Quando comecei a ir na aula, depois de um tempo parecia fácil.”* Ele entrou em um núcleo de EJA, segundo contou, no ano de 2013, no primeiro segmento. E no ano de 2014 começou a frequentar o segundo segmento.

Até aquele momento, não tinha falado muito sobre as dificuldades na adaptação a cidade, ou se sentia falta de alguma coisa. Então disse:

Professor até agora tava tudo tranquilo, apesar de ser bem corrido. Mas agora com a criança, não sei. Não temos parentes aqui e mesmo com ajuda de algumas pessoas não é muito fácil. A família dela e a minha tão longe, e se tivessem perto podiam ajudar. Florianópolis é bom, é melhor de emprego, mas também não é tão fácil de amigos.

Depois disso, questionei sobre quais eram os planos para quando terminasse o ensino fundamental na EJA. “Não sei ainda, mas quero fazer o ensino médio.” Insisti no porquê de continuar estudando. *“Professor, tem que ter ensino médio pra ter a habilitação que quero, quero pegar barco maior.”* Rodrigo tem uma habilitação para barcos, porque sabe ler e escrever, mas para determinados tipos de habilitação é necessário um nível de escolaridade maior. Terminou a entrevista com algumas incertezas se continuaria morando na cidade: *“vamos ver professor, mas pelo que tô sentindo, minha esposa vai querer voltar. Lá tem a família dela, e eu sozinho não fico.”*

A terceira e última entrevista aconteceu na última semana de novembro de 2015. O local foi uma lanchonete que fica próxima à escola. A escolha foi feita pela participante, pois ela costuma fazer um lanche depois do trabalho no local. Nos encontramos para a realização da entrevista em um terça-feira, pouco depois das cinco da tarde. A entrevista acabou sendo a mais curta de todas com aproximadamente 50 minutos.

Maria tem 47 anos, é divorciada e mãe de uma filha adolescente. Nascida em Florianópolis, mudou-se com sua família ainda na infância para outras cidades do Estado: -“Meu pai trabalhava como vendedor, quando recebia alguma proposta melhor, não pensava duas vezes”. Relatou logo no início da entrevista.

Comecei perguntando quais eram suas lembranças da infância em Florianópolis: “- Professor, era tudo muito diferente, muito, mas muito menos gente” “Minha mãe conhecia todo mundo, a gente cumprimentava enquanto ia caminhando.” Para além disso fez questão de dizer que; “mas também tinha uma coisa, era tudo mais devagar, mais demorado” Então eu questionei. Como assim? “Sim, era tudo mais demorado, para ir no centro era uma viagem, era um evento.” Das coisas que lembrava da infância, outra coisa que chamava sua atenção era como o sul da ilha parecia mais calmo. “Precisava ver professor, as pessoas paravam pra conversar, tinha tempo mesmo.”

Depois dessas falas sobre sua infância perguntei sobre como ela tinha chegado até a EJA? “Ah como a gente mudou muito, eu começava e parava, e depois só ia no outro ano começar.” Maria contou que mudou primeiro com dez anos, pelo que lembrava, para Tubarão e logo depois para Criciúma. A partir daí, antes de voltar para Florianópolis ainda teria morado em Itajaí. Sobre lembranças da escola dessa época, lembrou de um fato quando morava em Itajaí. “Eu já tinha treze e estava ainda na segunda. Lembro quando uma professora disse que eu lia e escrevia bem. Mesmo assim, aquele ano não passei.” Maria voltou com os pais para Florianópolis com cerca 15 anos e aos 17 se casou com seu companheiro. “Não sei, nos apaixonamos e ele era mais velho e já tinha trabalho.” Continuaram morando no sul de Florianópolis e ficaram os primeiros anos sem ter filhos. “Eu achava que tinha um problema, demoramos cinco anos para ter nossa filha.” Nos primeiros anos de casada, Maria foi dona de casa, e após ter a filha acumulou as funções de cuidar sozinha do lar e da filha: “- Ele não deixava faltar nada, mas também não era de ajudar em casa.”

Perguntei então novamente como havia voltado o desejo de continuar os estudos? Maria disse, “- Bom, quando minha filha cresceu, começou a dizer para eu voltar a estudar.” Nessa época, por volta do ano de 2010, segundo Maria. A filha havia terminado o ensino médio e se preparava para o vestibular. “- Eu já estava trabalhando fora também, quando ela ficou adolescente comecei a trabalhar fora.” Maria trabalha há alguns anos como cozinheiras. A relação com o companheiro já estava no fim, eles se separam em 2012. Sobre este fato disse: “- Foi muito melhor, no início me preocupei o que seria dele, mas depois me senti muito bem. Ela continuou morando com a filha e a partir do próximo ano, voltou a estudar.

Quando cheguei na EJA, voltei achando que seria como na escola de sempre. Mas depois fui vendo que era diferente. Sempre tem uns que não tão ali pra estudar, mas a maioria quer e é bom que os professores tem paciência pra gente. Não é na correria.

Uma das afirmações que fez questão de repetir foi de que ela não gostava de faltar, somente quando estava muito cansada é que se dava o direito de ficar em casa. “- Eu tento ir sempre, o professor sabe, mas tem dias que é difícil. Tem dias que se vier durmo. E prefiro ir pra casa e vir no outro dia bem.”.

Como última pergunta, questionei se existiam algumas expectativas após a conclusão do ensino fundamental. “- Sim, quero continuar estudando, minha filha disse que pra quem tem já completo o ensino fundamental tem vários cursos no IFSC.” Perguntei se já tinha se informado sobre algum dos cursos: “- Não sei ainda, mas quero fazer alguma coisa com comida, adoro assistir aos programas de chef e também já tenho experiência.”

Essa é uma das características que pude notar como professor da EJA, os estudantes chegam sempre com expectativas mais objetivas se comparadas ao ensino regular. Existe um objetivo definido para se estar na escola nesse período de suas vidas. As expectativas que os acompanham revelam, muitas vezes, uma mudança de rumo no trabalho, ou mesmo um recomeço através de novos objetivos familiares.

4 A CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA A PARTIR DAS ENTREVISTAS

O ensino de história é uma tarefa por si só muito complexa. Entre tantos desafios, exige dos professores de história a capacidade de desenvolver a aprendizagem do estudante com pensamento crítico e que reflita sobre os processos históricos humanos. Cada vez mais, esta responsabilidade junto à educação toma maiores proporções. O mundo neste século, com infinitas possibilidades de informação e semelhante capacidade de produzir fontes, impõe a aprendizagem da história, a necessidade de diversificar suas fontes. (FONSECA, 2003)

Ao pensar em trabalhar com a história de vida dos estudantes a partir de suas entrevistas, busquei trazer para processo de aprendizagem, desenvolvido na EJA Florianópolis, uma contribuição do ensino de história. A partir da ação de entrevistar e incentivar a problematização dos estudantes sobre suas narrativas, construir uma pesquisa que fosse do interesse dos participantes e que pudessem visualizar em suas próprias histórias, o ponto de partida desta construção.

Com esse objetivo, após as entrevistas, transcrevi suas falas e dei início junto aos participantes da construção de uma problemática de pesquisa na EJA. Os procedimentos que utilizei para que isso fosse criado pelos participantes seguiram de forma bem ampla esta sequência:

1. *Leitura da transcrição pelo estudante:* o primeiro passo após as entrevistas junto aos estudantes foi a entrega da transcrição e o ato de leitura por eles. Numa primeira leitura, foi pedido que, apenas, lessem os próprios relatos. Em um segundo momento, pedi que lessem e anotassem em uma folha questões ou dúvidas

que gostariam de pesquisar a partir das histórias contadas durante as entrevistas.

2. *Compartilhar as perguntas no grupo*: após escreverem suas perguntas, nos organizamos em uma sala e compartilhamos as questões feitas individualmente. Após isso, começamos uma análise sobre quais temas elas poderiam pertencer. Com a análise feita, dividimos as questões em três grupos que foram denominados “assuntos”.
3. *Escolha de uma problemática*: com as perguntas divididas em “assuntos”, o grupo de participantes definiu a problemática que seria pesquisada em conjunto.

Além das etapas citadas acima, ao pensar uma ação educativa que envolvesse estudantes da EJA Florianópolis levei em consideração alguns critérios. O primeiro é que esta ação teria uma duração limitada a quatro semanas. Essa escolha foi motivada por experiências na orientação de pesquisas feitas por estudantes da EJA nos núcleos em que trabalhei durante os anos de 2013 e 2014. Por minhas observações, pesquisas que ultrapassavam o período de oito semanas (e que no caso da EJA Florianópolis significam praticamente 50% do semestre letivo), traziam maiores dificuldades, tanto para os estudantes como para orientadores. A principal destas dificuldades observadas durante estes dois anos lecionando, era a perda de motivação com processos de pesquisas mais longos. Mesmo que fossem realizadas em grupos de três ou quatro pessoas e que apresentassem boa frequência em aula.

Nos grupos formados com objetivos educacionais, a interação deverá estar sempre provocando uma influência recíproca entre os participantes do processo de ensino, o que me permite afirmar que os alunos não aprenderão apenas com o professor, mas também através da troca de conhecimentos, sentimentos e emoções dos outros alunos. (VEIGA, 2000, p.105).

Outro critério estabelecido desde o princípio foi que a pesquisa deveria ser desenvolvida a partir de uma problemática criada, de forma coletiva, pelos três participantes. Mesmo sabendo das dificuldades em conciliar os diferentes anseios, curiosidades, interesses dos estudantes. Para um trabalho com essas características, uma pesquisa em grupo traria um elemento importante de troca e compartilhamento de experiências. As próprias expectativas compartilhadas e divididas na

criação da problemática poderiam favorecer o maior envolvimento dos participantes.

A partir destas duas premissas e já representando um caráter mais prático para os fins deste trabalho, estabeleci que toda a sequência de atividades até a concepção de uma problemática coletiva fosse discutida no primeiro dia das atividades após as entrevistas. Esta exposição buscou a colaboração dos participantes principalmente com o intuito de dinamizar o máximo os processos. Os tempos de algumas atividades poderiam ser modificados após uma primeira exposição, enquanto outros ganharam maior período. Esta escolha está diretamente ligada a minhas experiências enquanto professor da EJA Florianópolis em períodos anteriores.

As minhas expectativas e as de outros professores sobre o desenvolvimento da pesquisa como princípio educativo interferiam, algumas vezes, no tempo que algumas atividades acabaram tendo. Era comum que alguns processos tivessem um tempo de dias entre o realizado pelos estudantes e o analisado pelo professor. Este tempo por vezes desmotivava parte das/os estudantes envolvidos. Concebi que, trazendo a decisão sobre os tempos de cada atividade para o coletivo, traria também maior responsabilidade individual sobre as atividades que seriam desenvolvidas. As atividades realizadas para criação da problemática coletiva são descritas a partir de agora.

Leitura da transcrição pela/o estudante

Na primeira semana os três participantes receberam as transcrições das suas entrevistas. Ao lerem suas histórias de vida individualmente deveriam formular algumas perguntas que poderiam estar direta ou indiretamente ligadas aos seus relatos de vida. Eles estavam cientes de que após escolherem pontos de seus relatos de vida de forma individual, teriam que se sentar em um grupo para formatarem uma problemática coletiva e que esta pesquisa seguiria, posteriormente, o modelo de aprendizagem da EJA. Como sugestão, propus que, neste primeiro dia, após escolherem seus pontos de interesse individuais, no restante da noite, sentassem juntos para conversarem entre si e se conhecerem melhor.

Durante essa primeira atividade, realizada de forma individual, notei que os três participantes leram várias vezes os relatos de suas histórias de vida transcritos para o papel. Maria no decorrer de sua leitura afirmou, “- Professor, como é estranho ler o que a gente disse de um jeito falado, parece que tudo fica mais pesado.” Sua interpretação revela um pouco do poder que o texto escrito tem junto ao que podemos afirmar ser uma sociedade da escrita. Tudo que é escrito ganha mais

legitimidade frente a nossa sociedade. Maria nesse sentido, para além de qualquer observação sobre o conteúdo de seu relato, parecia afirmar que o formato escrito de sua fala dava mais responsabilidade ao que tinha sido dito.

Durante a leitura, outra observação que fiz, foi a de que Felipe, por vezes, balançava a cabeça e dava pequenos sorrisos enquanto olhava para sua transcrição. Esperei que terminasse de ler para perguntar, qual a causa dos sorrisos, sua resposta foi para mim inesperada: “- Quando a gente tira da cabeça, parece que volta tudo, parece que a vida passa muito rápido.” Digo que foi inesperado pois ainda não havia escutado de um adolescente afirmando que “a vida” passa de forma rápida. Ao encadear muitos fatos e acontecimentos de sua história de vida em retrospectiva, seus processos ganham velocidade. A percepção de que sua vida está acontecendo agora, é um dos sentimentos que mais o afetaram naquela leitura: “- Não sei, lendo assim parece que o que está acontecendo agora é muito rápido e logo vai passar.” Os sorrisos e, por vezes, um certo balanço de cabeça, dando a entender certa incredulidade, após está fala tornaram-se para mim mais compreensíveis durante aquela noite. Dos três estudantes, o mais taciturno enquanto lia foi João.

Durante o tempo de leitura, mostrou-se concentrado e ao mesmo tempo sério. Ao final, deixou sua transcrição sobre a mesa e me perguntou: “- O que tenho mesmo que fazer com isto?”. Depois de escutar minha resposta, recomeçou a leitura fazendo pequenas anotações em uma folha de caderno. Entre os três participantes, João foi o que demorou mais tempo para terminar a atividade. Enquanto Felipe e Maria demoraram aproximadamente uma hora entre leitura e escrita, e após isso, produzido cerca de cinco perguntas cada um, João demorou quase duas horas e ao final escreveu nove perguntas. Após as primeiras leituras, notei que começou a existir algum distanciamento frente ao que estava escrito. Se durante aquela noite todos exclamaram: “- Professor, não acredito que disse isso desse jeito!”, ou como afirmou Maria: “- Essa mulher aqui parece que gosta de falar, hein?”, no decorrer da semana, as transcrições começaram a ter maior distanciamento por parte de seus autores. Percebi que um tempo de espera entre a primeira leitura, e uma nova leitura, tanto das transcrições como das perguntas, faria com que se abrisse maiores oportunidades para a reflexão. Com um espaço de 3 dias entre essa atividade e uma nova leitura, pude notar que algumas perguntas feitas logo após os primeiros contatos com as transcrições perdiam espaço em relação a novos questionamentos. “- Posso mudar aqui algumas coisas, professor?”, quem primeiro me fez

esta pergunta quinta noite, quando daríamos continuidade às atividades foi Maria: “- Levei as perguntas que fiz pra casa, se puder quero mudar”. Ao responder a ela que sim, poderiam ser mudadas, tive a pronta reação dos outros participantes: “- Também vou mudar umas aqui, professor, tem coisa que gosto mais aqui.” disse Felipe. João esperou mais, ele que havia feito a maior parte das perguntas, pegou novamente a folha onde elas estavam escritas e depois de uns minutos de silêncio começou a escrever. Eu vendo a cena então perguntei: “- Também vai mudar alguma coisa, João?” Ele me olhou e respondeu. “- Não, mudar não, só quero meter mais umas, deixar mais umas palavras aqui.” Ao final daquela primeira parte da noite, os três tinham mudado o conteúdo de algumas perguntas, como também a forma como alguns questionamentos eram feitos.

Os participantes sabendo que teriam que debater e criar uma problemática coletiva formataram questões dos mais diversos temas. No total, foram feitas vinte e duas perguntas: dez de João, seis de Felipe e seis de Maria. Colocarei como forma de organizar melhor o processo de criação da problemática, os quatro principais “assuntos” em que foram agrupados por decisão coletiva as questões foram: meio ambiente; transporte público; mercado de trabalho e saúde.

Compartilhar as perguntas no grupo

O processo de organização das perguntas em temas foi feito da seguinte forma. Por sugestão minha, as perguntas seriam escritas pelos estudantes no quadro negro, dentro de uma sala, apenas com os três participantes, considere não só nesse momento, mas como se tratava de um experimento, seria melhor a não participação de outros estudantes. Por isso, mesmo utilizei o período anterior as atividades cotidianas para realizar essas atividades. Em uma sala de aula, cada estudante escreveu suas perguntas no quadro. Aqui, faço uma observação, só o fato de escrever no quadro para aqueles estudantes, mostrou ser um pequeno desafio. “- Professor, mas tem mesmo que escrever?” disse Maria, “- Não sei se minha letra, vocês vão entender.” Da mesma forma, Felipe afirmou, “- Nunca gostei de ir ao quadro, professor.” Perguntei por qual motivo? E ele então respondeu, “- Na minha escola, a professora sempre chamava quem não queria ir pra escrever, sempre quem tava com o braço abaixado tinha que ir.” E então? Você ia muito? “- Não, não ia, fui umas vezes, e quando me dei conta que era só erguer o braço que passava sem ir, ela não me chamava mais.” Todos rimos daquilo, Felipe apesar de uma primeira resistência, pareceu se sentir muito bem escrevendo no quadro. Na minha percepção, ele era o que estava mais

confortável entre todos. João agiu de forma mais objetiva, escreveu suas nove perguntas, distribuindo-as entre os temas.

Além disso, pareceu-me o mais metódico, tinha mais preocupação com a caligrafia que os demais. Entre os três participantes, era o que havia passado pelo processo de letramento mais tarde, já depois dos dez anos de idade. Felipe havia aprendido a ler e escrever nos primeiros anos do ensino regular com cerca de seis anos pelo o que relatou: “- A professora já ensinou tudo no pré, sor, na primeira já sabia ler as placas dos ônibus, ia pro centro sozinho.” Maria, por outro lado, também tinha aprendido a ler e escrever na mesma idade de Felipe, embora não recordasse muito daqueles primeiros anos da escola antes de sua parada. Apesar disso, entre os três era a que tinha maior facilidade de leitura e interpretação, também era a que mais explicitava gostar de leitura, sobretudo de revistas.

Escolha de uma problemática

Após todos terem ido ao quadro, e com as perguntas divididas nesses “assuntos”, começamos um processo para chegar em uma problemática que fosse capaz de engendrar a maior parte dos interesses dos participantes.

Antes de começar a própria ação, prôpus que fosse feita uma exposição falada dos motivos pelos quais aquelas perguntas feitas de forma individual seriam de interesse para o grupo. Durante a exposição dos motivos, me preocupei em anotar alguns argumentos e por vezes diálogos que se deram durante o processo. Cito aqui dois deles dos que mais me chamaram a atenção: “-Bom, não sei vocês, mas no verão é aquilo, ilha cheia e tudo fica mais difícil, turista, fila, sujeira.” Disse Maria, que continuou: “- Por isso mesmo queria saber como pode ser possível que essa cidade aguente tanta gente e se mantenha limpa?” Nesse momento João disse: “- Não tem solução, todo mundo gosta de praia, só fazendo como em Bombinhas, cobrando pra entrar [...] não quero ser pessimista, mas o Sul ainda nem é tanta gente, no Norte que tá a loucura, quando chegar aqui quero ver ter água.” Após mais algumas falas entre Maria e João, Felipe entrou na conversa: “- Mas de onde vem mesmo a água aqui que bebemos?”, Maria de pronto respondeu: “- A nossa aqui no Sul é ali da Lagoa do Peri.” “- Da Lagoa do Peri?” Questionou surpreso Felipe: “- Ali onde o pessoal vai tomar banho é que tiram a água? Achei que tivesse um lugar mais isolado.”

Depois dessa conversa, me pareceu que mesmo com outras perguntas no quadro, começou a existir uma maior sintonia sobre os interesses do grupo. A partir dali, as conversas começaram a debater mais questões que tratavam sobre problemas de estrutura da cidade

(transporte, abastecimento, coleta de lixo), e menos assuntos que considere em comparação a estes, mais específicos, como: “Por que o câncer é uma doença que ataca tantas pessoas?” ou “Qual são os cursos técnicos que podemos cursar enquanto fazemos o ensino médio aqui em Florianópolis?”

Obviamente não percebo as últimas questões citadas sem relação com as demais. A busca por uma educação que consiga relacionar o estudante é um dos objetivos da EJA, mas para o fim deste processo de aprendizagem, acredito que alguns caminhos devem ser seguidos enquanto outros, deixados de lado. Dentro deste contexto, o trabalho de um professor dentro da EJA tem que ter ainda mais acuidade. Como saber quando delimitar uma fronteira para a abrangência de uma problemática desenvolvida a partir dos interesses dos estudantes? Quais os critérios objetivos que podemos levar em consideração na formatação de uma problemática e que não levem fatalmente a poda dos próprios interesses dos estudantes? São perguntas complicadas nesta prática de pesquisa como princípio educativo, mas que para este estudo trouxe como referência alguns conceitos de mediação didática, que fazem parte dos estudos do pesquisador: “um conjunto de interações e, como sistema didático, se insere em sistemas mais largos. Depende, pois de uma relação de caráter psicopedagógico estabelecida de modo disciplinar ou interdisciplinar entre o professor e os objetos de conhecimento” (D’ÁVILA, 2008, p. 39-40).

Nesse ponto específico, decidi não fazer interferências antes de um debate entres eles. Considerei que a própria dinâmica interna estabeleceria quais os critérios seriam estabelecidos para criar uma problemática abrangente que considerasse possível de ser pesquisada

Na primeira semana ficou decidido que seriam feitas rodas de conversa entre os três participantes e o professor, como forma de estabelecermos qual seria a problemática a ser pesquisada. Para maior organização das possibilidades de pesquisa dos três participantes, utilizei como metodologia escrever as perguntas de cada um no quadro para melhor visualização. Todos os participantes se dividiram na tarefa de escrever no quadro. Interessante notar como um local considerado praticamente exclusivo dos professores gere receio para estudantes jovens e adultos: “- Professor, mas eu não sei escrever no quadro” disse Maria, “- Acho que minha letra não vai dar pra ler” complementou. Mesmo assim, após essa primeira defesa, aceitou que entre “nós”, “tudo bem, se todos vão ir”. Observando a situação, reafirmei a ideia de que trabalhar entre grupos menores de estudantes dentro da escola facilita a cumplicidade entre os seus membros. Por minhas percepções, quando a

sala está repleta de estudantes, a participação é consideravelmente menor.

Após elencarmos as tarefas no quadro, passamos coletivamente para a análise. Cerca de dezenove questões foram distribuídas pelo quadro e eram dos mais variados temas. A partir deste ponto, começamos a separá-las em colunas. Foram feitas quatro colunas com as seguintes temáticas: transporte; saúde; meio ambiente e habitação. Todas as quatro colunas foram propostas pelos participantes. Entre as colunas a que recebeu a partir de suas análises mais perguntas foi a do meio ambiente, com oito. Cinco para saúde, quatro para habitação e três sobre transporte.

Como a única coluna que conservou questionamentos dos três participantes foi a do meio ambiente, começamos a pensar a partir da proposição de Felipe que seria interessante formularmos uma problemática a partir delas, pois assim seriam contemplados mais interesses de forma a atender as expectativas dos três participantes. Todos concordaram, e a partir daquele momento nos concentramos nas questões. Quatro tratavam de como, na percepção dos estudantes, a Ilha de Florianópolis em comparação com outras cidades do Brasil conseguia manter um meio ambiente conservado, outras duas perguntas tratavam de quais eram os locais que mais atraíam moradores do sul da ilha para o lazer, uma pergunta tratava de como era feito o tratamento de água em Florianópolis e a última tratava dois aspectos positivos de se morar em um local onde era possível ter lugares de lazer sem precisar pagar.

Neste ponto, com estas perguntas escritas no quadro, as discussões sobre qual problemática seria possível, tiveram importante contribuição de João. Ele trouxe para a conversa, a pergunta que nortearia a problemática, mesmo não estando ela entre as escritas no quadro. “- De onde vem a água que consumimos aqui no sul da ilha?”. Com a resposta de Maria, que a água era captada na Lagoa do Peri, as conversas começaram a tratar deste espaço. Após alguns minutos ficou evidente para todos que era possível criar uma problemática que tivesse relação com aquelas perguntas no quadro e que utilizasse a Lagoa do Peri no sul da ilha de Florianópolis como amálgama de seus interesses. A partir desta decisão, que levava em conta um espaço específico da cidade, foi criada a questão: Qual a importância da Lagoa do Peri, hoje, para o sul da ilha de Florianópolis?

Partindo disso, e dos interesses dos participantes, demos continuidade ao processo de aprendizagem a partir da pesquisa. Esse processo seguiu uma sequência didática com uma justificativa para o problema, em que os estudantes escreveram os motivos pelos quais

queriam pesquisar aquela questão. Essa escrita se deu primeiro de forma individual. Após todos terem respondido, sentamos para debater e produzir juntos uma justificativa coletiva.

Primeiro, eles escrevem os saberes prévios, que são conhecimentos já pré-estabelecidos individualmente.

Após, a construção de hipóteses, que são criadas no início da pesquisa, algumas que ao final podem ser confirmadas ou negadas.

Muitas destes procedimentos já tinham sido introduzidos na construção da questão. Por exemplo, a justificativa. Dessa forma, construímos uma explicação a partir da importância do abastecimento da cidade e de que espaços de lazer públicos existissem para que a população pudesse utilizá-los. Novamente, dentro de uma sala de aula, nos reunimos para debater a importância desta pesquisa. Neste sentido, incentivei aos participantes para que respondessem qual seria o interesse dos outros colegas por uma pesquisa como aquela? Entre outras falas, anotei as seguintes: Maria: “-Professor, todo mundo aqui mora pelo sul, e acho que nem todo mundo sabe como a água é tratada.” Concordando com a colega, João continuou, “- e ainda, as pessoas vão ali na lagoa e nem sabem que a água sai dali.” é difícil explicar que de onde tiram a água também é um lugar de tomar banho.” Felipe: “- Eu só fui ali pra lazer, e hoje minha família prefere passar o sábado ali do que na praia.” Pedi então que escrevessem aquelas falas juntos para formarem a justificativa. Acredito que ter trabalhado de forma coletiva desde o princípio neste caso, tenha colaborado para que a participação dos três estudantes acontecesse com maior naturalidade.

As falas em uma conversa parecem permitir que a partir da afirmação de um colega, o outro seja mobilizado a emitir uma concordância ou mesmo um contraponto. Foi decidido que dentro desta justificativa, também ficasse evidenciado os saberes prévios dos participantes. Concordei com eles que a justificativa já poderia abordar os saberes que tinham sobre a problemática. O texto produzido pelos três era constantemente interrompido. A cada frase, Felipe começou escrevendo, parando, então, lia e dizia: “- É isso, se é isso continuo [...]”. A produção pelos três foi extremamente interessante, muitas frases e ideias eram reconstruídas depois de lidas. Um exemplo foi a seguinte afirmação escrita e depois de revisada, modificada. “Além disso, a Lagoa do Peri é importante para todos os moradores de Florianópolis.” Depois de lida, João foi o primeiro a discordar: “- Não, tá muito, quem sabe colocamos só que é importante para sul.” “-No norte da ilha, nem sei se é importante pra eles”. Felipe concordou, “-É, vai ver é importante, mas não como é pra cá.” A frase refeita ficou: “- Além

disso, a Lagoa do Peri é importante para os moradores do sul de Florianópolis, além de ter um papel importante de lazer para todos os moradores da cidade.” Pedro Demo (2005) afirma que mesmo com as dificuldades apresentadas por uma pesquisa em grupo, todo o processo feito de maneira coletiva ganha na construção da cidadania.

Será o caso de estimular o estilo de trabalho em equipe, com o objetivo de aprimorar a participação conjunta, cuidando, entretanto, da evolução individual e da produtividade dos trabalhos. A competência expressa-se, tanto no horizonte da individualidade, na condição de sujeito concreto histórico quanto na conjugação de esforços, já que a cidadania organizada é, como regra, mais competente que a solitária (Idem, p. 17).

Após a produção da justificativa, junto aos saberes prévios, foi criada uma hipótese sobre a problemática. Ao pensarem numa possível resposta para a importância da Lagoa do Peri, os três trouxeram seus argumentos, tanto para a captação de água como para o local de lazer que ela representava. Ao final, a hipótese se resumiu a afirmar que a Lagoa do Peri é um local importante, pois produz toda a água que abastece o sul de Florianópolis e porque é um local de lazer que agrada principalmente as famílias com crianças.

Com a justificativa, saberes prévios e a hipótese construída, começamos a montar o mapa conceitual. Uma série de informações que teriam que ser pesquisadas pelos participantes foram definidas neste momento. Desde perguntas, como quando o parque municipal da Lagoa do Peri foi criado? Qual a quantidade de água que a lagoa fornece para os habitantes de Florianópolis? Antes de ser parque, quais eram seus possíveis donos? Quais são as trilhas que podem serem feitas por frequentadores? Ao final, foi formado ainda na primeira semana um quadro com a problemática e cerca de sete outras questões que ajudariam a responder.

Demo (1999), um dos autores que propõe a pesquisa como princípio educativo, defende que a pesquisa se apresenta como uma possibilidade real de construir conhecimento na escola. Ao pesquisarmos um interesse a partir de um questionamento próprio, um problema, ou como chamamos na EJA: uma problemática, o estudante busca os conhecimentos já produzidos naquele campo, mas o processo não termina aí. Um aluno interessado em sua pesquisa, reconstrói esses conhecimentos para que estes ganhem sentido dentro de seus próprios questionamentos. Um questionamento crítico e autônomo, que segundo Demo (1999) faz parte de uma educação emancipatória.

Nesta semana foi decidido que uma visita ao parque seria feita no sábado pela manhã, para que informações fossem coletadas. Durante a primeira semana, também foram feitas as primeiras pesquisas utilizando a internet.

Os três participantes debateram durante a primeira semana, Felipe que dentre os três é o mais jovem, e tem mais conhecimentos sobre informática, organizou a pesquisa na internet. Foi um momento importante, pois ajudou, tanto Maria como João a criarem seus e-mails pessoais onde seriam guardadas e compartilhadas as informações da pesquisa. Nesse tipo de pesquisa, existe uma grande interação entre professor e aluno, ao mesmo tempo, eu enquanto professor, tenho que me tornar um pesquisador também. Existe uma necessidade, neste tipo de prática educativa, de que o professor seja capaz de unir os interesses da/os estudantes, e também da comunidade escolar durante o processo de ensino aprendizagem. A participação de um coletivo de estudantes motivados e interessados em suas próprias questões é fundamental.

A participação do professor durante a pesquisa pode ser melhor exemplificada na medida em que questões bem objetivas se impõem. Uma das primeiras barreiras no desenvolvimento das pesquisas são os materiais utilizados pelos alunos. Neste caso, as primeiras leituras foram focadas em sites enciclopédicos, como a Wikipédia e também sites da própria empresa de abastecimento municipal de água; a Casan. As informações consideradas mais relevantes eram discutidas entre o grupo e anotadas primeiramente em cadernos individuais e posteriormente organizadas em um caderno específico da pesquisa. Após perceber que muitos textos pesquisados diretamente na internet não traziam, ou abordavam muito superficialmente conceitos que considere importantes na elaboração da pesquisa, preparei dois pequenos textos para serem debatidos entre os participantes. Além do debate, os textos que tratavam de dois temas bem específicos (migração, e espaço público nas cidades) deixavam perguntas em aberto. Utilizei esses textos pensando em incentivá-los a reescreverem o que liam enquanto pesquisavam. Uma das atividades que fizemos foi a de interpretar e reescrever um texto a partir de duas opiniões da internet sobre o crescimento populacional de Florianópolis. Uma construção dialógica e que problematiza questões muito próximas dos estudantes, permite que sejam confrontadas diferentes visões de mundo, (FREIRE, 1987, p. 87).

Muitas perguntas de caráter mais objetivo foram encontradas diretamente em sites da internet, mas a maioria necessitava de uma interpretação maior e uma articulação de informações que nem sempre estava dada diretamente nas fontes virtuais.

Em um dos dias de pesquisa os três estudantes organizaram uma visita ao parque da Lagoa do Peri. O grupo se encontrou na entrada do parque municipal da Lagoa do Peri, uma primeira caminhada foi feita pelo início do parque, o objetivo da visita era que fossem feitas anotações descritivas sobre o local. Mesmo todos já conhecendo o parque e já terem o costume de utilizarem a lagoa como área de lazer com amigos e familiares, muitas observações foram feitas nestes momentos. A constatação por João de que no parque existiam viveiros de árvores: “- Passei muitas vezes por ali e não tinha percebido a grande variedade de mudas”, assim como a observação de Felipe, que existia um novo bicicletário atrás da sede do parque, chamaram a atenção. Após uma caminhada com paradas para anotações, que durou por volta de duas horas, tentamos conversar com algum funcionário da sede do parque. Infelizmente, naquele sábado pela manhã, a sede do parque estava fechada. A partir deste imprevisto ficou determinado que durante um fim de tarde, daquela próxima semana os três se encontrariam em frente à sede para realizarem uma pequena entrevista com um dos funcionários da sede do parque.

No início da outra semana, as anotações dos três participantes foram debatidas com o objetivo de criarem um texto coletivo, que enquanto orientador, propus que se chamasse: “impressões sobre o parque da Lagoa do Peri”. A criação do texto coletivo que faria parte dos resultados da pesquisa foi realizada nesta primeira parte da semana. Muitas observações escritas durante o encontro de sábado instigaram a pesquisa em outras fontes. Os estudantes buscaram na biblioteca e na internet o conceito geográfico de lagoa, assim como informações geográficas sobre a população do sul da ilha de Florianópolis que é atendida pelo abastecimento das águas da Lagoa do Peri.

A partir deste texto, foi pensada uma conclusão que levasse em conta um pequeno texto que pudesse ser distribuído entre os colegas. Um texto de pouco mais de meia página que tivesse algumas informações coletadas durante a pesquisa e que convidasse a escola a refletir sobre a importância de utilizarmos este espaço público dentro de uma sociedade que cada vez mais privatiza os espaços de lazer e que também chamasse a atenção para a importância da preservação do parque, enquanto fonte de água para os habitantes do sul da ilha. O texto a seis mãos foi distribuído e lido pelos colegas:

A Lagoa do Peri é a principal fonte de água potável do sul de Florianópolis. Sua água é utilizada pela CASAN para após tratada ser

distribuída para mais de 60 mil moradores que moram nos bairros do sul da ilha.

Além disso, a Lagoa do Peri é um local de lazer tanto para moradores como para pessoas que visitam a cidade. Segundo um funcionário do parque, centenas de pessoas visitam a Lagoa do Peri principalmente nos meses de verão. A Lagoa também é utilizada para alguns projetos, existe um viveiro de mudas de plantas tropicais no parque, essas mudas são plantadas no parque mesmo e aumentam a biodiversidade do local.”

Por ser um parque ecológico algumas coisas são proibidas, muitas pessoas aqui de Florianópolis eram acostumadas a levarem suas famílias e fazerem almoços na Lagoa, hoje fazer churrasco lá é proibido. Mesmo assim, é possível levar a comida já pronta e almoçar ou lanchar lá, o local tem muita sombra, mesas e bancos.

Quem quiser se aventurar mais, o parque da Lagoa do Peri tem três grandes trilhas. Uma delas passa por um antigo engenho que fazia parte de uma fazenda que existia lá antes de o parque existir. Depois de passar por este local, a trilha acaba em uma bela cachoeira. Nós gostaríamos de convidar vocês para visitarem o parque, pois ele no ano passado ganhou a certificação de bandeira azul, que significa ter uma das melhores águas do Brasil para se banhar!”

5 REFLEXÃO SOBRE A PESQUISA A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Chamou minha atenção enquanto professor, após a transcrição das entrevistas, a perspectiva de trabalhar conceitos, como migração; trabalho; espaço urbano; cidade e mobilidade urbana. Compreendi, no entanto, que seria essencial para integração dos estudantes que participariam da pesquisa, desenvolver um processo de aproximação e construção de uma problemática sem tantas interferências e fontes externas. Desde a construção da problemática, ficou evidente que minha tarefa seria o de produzir junto a eles pequenos textos a partir de fontes/textos que durante a pesquisa fossem coletados.

Não excluí a possibilidade de trabalhar com fontes das mais variadas, mas somente depois da construção de uma problemática pelos estudantes. Refletindo sobre a importância das fontes, percebi que ela deve ser trabalhada em conjunto com as especificidades da narrativa histórica, frente a outras narrativas como a literatura ou o cinema. Esta é uma tarefa complexa, mas que deve ser enfrentada a partir do questionamento da fonte. O desafio é que esse questionamento seja feito de forma coletiva.

Desconfiar da fonte não quer dizer atestar sua falsidade, mas olhá-la como um monumento que as sucessivas gerações classificaram, ordenaram e ressignificaram. Desse modo, o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação. (MULLET, SEFFNER, 2008, p. 127)

Um dos exemplos que eram mais recorrentes em meu trabalho na EJA, e que não foi diferente nesta pesquisa, são as dificuldades com as informações coletadas na internet. As informações abundantes trazidas a partir dos sites de pesquisa tornam mais complexo o questionamento da fonte. Sobre esta questão, Pedro Demo (1999) a considera positiva, neste questionamento junto aos estudantes, utilizando meios virtuais, o professor tem uma oportunidade de lidar com as dificuldades de forma coletiva, tanto na interpretação das fontes como na criação de textos a partir delas.

Alguns sentem-se mal perante esta oportunidade, porque sempre se mantiveram como inatingíveis aos alunos. O professor passa a parceiro mais

experimentado, além de figura credenciada oficialmente. Não é dono da verdade, nem prega soluções finais, muito menos aparece como “pastor”. Ele precisa, como o aluno, preferir a autoridade do argumento. A autoria que incentiva no aluno tem que comparecer ainda mais exuberante no professor. (DEMO, 1999, p.70)

A partir dos registros produzidos, durante todo processo de aprendizagem, pretendi, durante o desenvolvimento, refletir sobre o local do ensino de história neste contexto. Visto que a EJA Florianópolis tem uma metodologia que, a partir dos anos 2000, vem sendo colocada em prática, foi preciso estabelecer pontos de intersecção do ensino de história dentro de uma perspectiva interdisciplinar, configurando um dos desafios deste trabalho. Neste sentido, este trabalho buscou a perspectiva de trazer para o ensino de história elementos da vida de sujeitos que habitam o universo escolar posicionados enquanto alunos, produzindo sentidos para suas experiências dentro e fora da escola. Além disso, analisar os sentidos a partir das memórias e narrativas individuais na produção de conhecimento dos educandos no processo educativo. Esse movimento importante de acordo com as concepções de educação e de ensino que foram elaboradas por pensadores como Bell Hooks (2013), Paulo Freire (2008), entre outros, inseridas no panorama teórico que busca questionar as práticas educativas na sociedade atual segundo uma lógica de contestação das opressões e desigualdades e buscando por transformações das relações sociais de gênero, de raça, de classe, de sexualidade, entre outras.

Nesse sentido, a educação é pensada como uma prática transformadora, que envolve educando e educadores em um processo de relação mútua na produção do conhecimento.

Além disso, ancorado nas ideias de Bell Hooks (2013), penso que a relação com os discentes em interações, conversas e na convivência cotidiana comporta muitos elementos de afinidade ligados com o que é considerado do mundo das emoções, e segundo a autora esse aspecto é geralmente negligenciado nas formas de pensar práticas educativas e deveria ser retomado. Refletir sobre o papel das emoções na educação foi fundamental, e é uma forma de quebrar com os métodos tradicionais de ensino baseados na racionalidade, nos modelos de escolas eurocêntricas, nos ideais de professor como indivíduos sem corpo, sem emotividades e que "transmitem" o conhecimento de forma neutra. Ao contrário, valer-se dos paradoxos, da emotividade e da afetividade em

relações parciais, marcadas por lugares de fala e por convivências particulares, foi produtivo trazer outros elementos pra pensar o fazer educativo.

Escutar as narrativas dos estudantes foi extremamente importante. A capacidade de refletir sobre suas próprias trajetórias e a partir delas ampliarem as possibilidades de aprenderem a partir de pesquisas, foi minha tentativa neste trabalho.

Trazer essa perspectiva para o ensino de história e para os estudos acadêmicos acerca do ensino de história significa enquanto professor de escola pública um posicionamento político diante das práticas hegemônicas presentes na construção do que se denomina como pensamento científico nas universidades. Questionar a supremacia da teoria diante da prática e também concepções de sujeito baseadas em universalismos e formulações abstratas. Isto é, pensar a teoria e prática como constituintes mutuamente, em uma relação intrínseca e inseparável, e na qual os conhecimentos produzidos são localizados a partir de sujeitos particulares, corporificados em experiências localizadas e construindo saberes sobre si e sobre a sociedade a partir de diferentes perspectivas.

Assim, penso que as leituras angariadas nas perspectivas decoloniais da América Latina, tais como as propostas de Zulma Palermo (2014), puderam trazer subsídios para complexificar as reflexões a respeito da colonização do saber, realizada nas universidades e no sistema escolar brasileiro. A violência epistêmica exercida pelos processos colonizadores na América Latina, temática tratada por muitos autores, tais como Gayatri Spivak (2010), que fundamentou os moldes da construção da instituição escolar e do Estado até os dias de hoje, sendo necessário buscar brechas de deslocamento e de desestabilização dessas práticas, muitas vezes articuladas em concepções educativas abstratas, de matriz eurocêntrica, tanto em âmbito curricular quanto teórico e prático.

Tal ação educativa se justificou, portanto, também no sentido de transformar as experiências e narrativas de si dos educandos em formas de ações educativa no ensino público. Nesse sentido, esta pesquisa é uma via para depurar a reflexão sobre essas ações educativas, pensando o fazer pedagógico com a produção do conhecimento acadêmico na formação dos professores em sua relação com a educação e os alunos. O grande objetivo destes registros foi construir junto aos estudantes narrativas de suas memórias a partir dessas memórias problematizadas, produzir uma pesquisa na EJA. Os passos para esta ação educativa após as entrevistas, que depois de transcritas foram lidas pelos próprios

estudantes. A partir desta leitura, foi proposto, um processo de problematização de algumas de suas memórias. Uma pesquisa foi feita a partir da problematização, e no desenvolvimento deste processo alguns saberes foram construídos pelos estudantes na relação de trabalho dialógica entre professor e estudante.

Minha finalidade foi que os estudantes, entrando em contato com seu próprio relato a partir de um formato escrito, durante e após a realização de uma entrevista, pudesse problematizar fenômenos que fizeram ou fazem parte de sua própria trajetória. A expectativa de que as suas memórias formatadas através deste processo pudessem trazer novas possibilidades de reflexão para o ensino de história e seu *lugar de fronteira* com a memória. Uma ação que aproximasse o aluno do conhecimento histórico através de um movimento de interpretação de fenômenos que fazem parte de sua própria trajetória. Esta problematização pode gerar o interesse e a necessidade da construção de conceitos que relacionem as trajetórias dos estudantes com processos históricos mais amplos. Processos que estão permeados por uma quantidade de conceitos que, por vezes, apresentam uma significação inexplorada em sala de aula, que são sistematizadas em formatos que não conseguem se aproximar dos estudantes, principalmente pela maneira pouco participativa com que eles são construídos na escola. A construção de um saber escolar mais participativo, que atinja uma compreensão crítica dos estudantes da EJA é uma expectativa a partir desta ação desencadeada pelas memórias mobilizadas neste processo.

3 CONCLUSÃO

Com este trabalho busquei trazer uma reflexão sobre o ensino de história na educação de jovens e adultos de Florianópolis.

Enquanto professor de história, na modalidade de EJA, em Florianópolis, tive a oportunidade de conhecer, a partir de 2014, uma proposta de educação que é desenvolvida desde os anos 2000 na cidade. Esta proposta tem como característica a pesquisa como princípio educativo. Neste contexto pensei em uma ação educativa propositiva que respeitasse o modelo de educação desenvolvido na EJA.

Ao pensar em uma ação propositiva, característica do programa de mestrado profissional em ensino de história, comecei por refletir sobre minha prática e meu cotidiano em sala de aula.

Atuando como professor de história desde o ano de 2011, trabalhei, desde então, em oito escolas distintas, distribuídas em três cidades, uma no Rio Grande do Sul e duas em Santa Catarina. Contextos muito complexos e diferentes, escolas públicas, a grande maioria na periferia das cidades, com características sócio-econômicas semelhantes.

No ano de 2014 iniciei meu trabalho na EJA Florianópolis, e pelas características das propostas de educação desenvolvidas na cidade, percebi que práticas que havia desenvolvido no ensino regular, deveriam ser repensadas neste novo contexto.

Uma das características que a modalidade de EJA me apresentou foi a de escutar relatos de trajetórias de vida durante o desenvolvimento das atividades. Isso porque a interação entre professores e estudantes na EJA é muito mais intensa e permite mais diálogo quando comparadas com minhas experiências como professor nos anos finais do ensino regular. Instigado por essas narrativas que compreendiam inúmeros aspectos da sociedade brasileira, tratei de estruturar uma ação educativa que trabalhasse a pesquisa como princípio educativo, mas que tivesse como primeiro passo as narrativas das memórias destes sujeitos da EJA.

Neste trabalho, selecionei a partir de alguns critérios três estudantes para entrevistas e busquei a partir disso desenvolver um processo de problematização dos moldes da EJA, a partir das três trajetórias. Essa pesquisa foi realizada primeiro de forma individual e depois em grupo. Procurei incentivar a reflexão de suas trajetórias, mas que na construção coletiva respeita-se o interesse de todos.

Meu desafio, durante o trabalho, foi o de encadear um processo de questionamento de suas histórias a partir da transcrição das entrevistas criando uma pesquisa coletiva.

As entrevistas trouxeram inúmeras e distintas experiências a partir de cada entrevistado. A diversidade etária, de gênero, locais de nascimento, além de tantas outras singularidades, aumentaram as possibilidades de, eu, enquanto professor compreender esses alunos e suas escolhas de interesse. Em cada um dos relatos foi possível me aproximar mais destas pessoas que participam da minha pesquisa. Essa aproximação só pode ser feita através da escuta, e considero que este seja um dos pontos positivos dentro deste trabalho, pois possibilitou que os estudantes participantes falassem suas trajetórias e fossem escutados.

Para além dos objetivos posteriores das entrevistas, acredito que o fato de poderem ser escutados já se torna uma possibilidade de que eles participem e se integrem a um sistema educacional que nem sempre se mostra democrático. Em várias de suas falas, o caráter mais autoritário dos contextos em que eles estiveram inseridos durante suas trajetórias foram evidenciados. Pelas suas faixas etárias, essas histórias que tratavam de situações da educação pública regular nos anos iniciais nem podem ser consideradas um passado distante. Considero que a maior participação dos alunos dentro das escolas e principalmente na relação entre professor/aluno seja um dos maiores desafios para quem trabalha com educação hoje.

Desafio que tentei enfrentar a partir desta ação de entrevistar e propor a problematização de elementos de suas trajetórias. O processo coletivo de criação da pesquisa foi, sem dúvida, um dos momentos mais interessantes deste trabalho. Para além da pesquisa desenvolvida posteriormente, os debates que aconteceram, a partir da exposição dos interesses de cada estudante, permitiram no meu entender que existisse uma aproximação mais efetiva do grupo de estudantes. Compreender que aquelas perguntas feitas individualmente tinham relação direta com a vida dos colegas, trazia novos elementos para a análise do que deveria ser pesquisado, e o que seria deixado de lado naquele momento.

Minha participação durante todas as etapas foi pautada principalmente por instigar a compreensão de suas próprias escolhas e, principalmente, que mantivessem o interesse para realizá-las. Nesse sentido, acredito que um grupo formado por diferentes faixas etárias contribui para compartilhar entre os colegas habilidades e dificuldades que podem contribuir na pesquisa. Se um estudante mais jovem, como Felipe demonstrava maior capacidade de lidar com pesquisas virtuais, Maria tinha grande desenvoltura na interpretação e síntese dos textos. Ao mesmo tempo, João sem dúvida trouxe um elemento de constante questionamento sobre o que era feito que além de ser reconhecido pelos colegas, foi fundamental em algumas decisões durante o processo.

Além disso, o processo de educação dentro de uma escola apresenta limitações objetivas ao tratar de relações entre pessoas que apresentam demandas variadas. Durante o trabalho, mesmo tendo levado em consideração a frequência dos participantes, em alguns momentos foi preciso ter paciência com a falta de um dos estudantes, ou mesmo com eventos do cotidiano, como a falta de energia na escola, durante uma das noites de pesquisa.

Mesmo assim, considerei importante o fato de que os estudantes tenham participado do início ao fim da pesquisa. Durante estes períodos, de pouco mais de três semanas, tenham convivido e debatido a partir de suas possibilidades de construir novos saberes através do interesse comum.

Acredito que possa ser positivo a utilização das entrevistas sobre as trajetórias de vida em outras pesquisas desenvolvidas na EJA. Apesar da necessidade de um esforço dentro de um cotidiano escolar limitado de tempo, a proposta de pesquisa como princípio educativo pode ganhar mais elementos ao trabalhar de forma sistematizada as trajetórias dos estudantes que participam da EJA Florianópolis.

É importante ressaltar que esta ação não tem a pretensão de servir de modelo frente a outras situações encontradas na EJA. Ela foi importante dentro de uma tentativa de trabalhar as narrativas destes estudantes na estruturação de um problema coletivo.

Ao finalizar este trabalho fico com a sensação de que existem ainda inúmeros desafios na construção de um ensino de jovens e adultos, mais participativo e democrático. Encaro isso de maneira positiva, principalmente após as experiências desenvolvidas durante este mestrado. Somente com propostas que ampliem a participação de todos dentro da escola é que podemos pensar em uma educação que propicie a autonomia dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luís Alberto Marques. **República e Educação**: Dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros. Revista da Faculdade de Letras. Porto, III Série, vol. 11, 2010.

ARROYO, M. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

BRANDÃO, J. L. **A justa memória**: Paul Ricouer explora as relações entre memória, história e esquecimento. São Paulo: Folhas de São Paulo, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 7 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005.

_____. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou eu te devorarei**: o que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. 314 f. Tese (Doutorado em História 10 e Filosofia da Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

FÁVERO, Osmar. **Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil**. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERRARO, A. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil**: o que dizem os censos? Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002, p.27.

FÁVERO, Osmar. **Lições da história**: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.) Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERRARI[O], A. R. **Analfabetismo no Brasil**: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 39-49, fev. 1985.

FERRER CERVERÓ, Virgínia. **La crítica como narrativa de las crisis de formación**. In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

LENZI, Maria Helena. **A invenção de Florianópolis como cidade turística**: discursos, paisagens e relações de poder. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-23032016-150608/pt-br.php>> Acesso em: 22 maio de 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papirus, 2003.

INEP. **Censo da educação básica 2012**. Resumo Técnico. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em: 11 jun de 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____. **Docência universitária**: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. In: D'ÁVILA, C. (Org.). Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba: Editora CRV, 2009a.

FLORIANÓPOLIS. **Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na educação de jovens e adultos – EJA 2008**. Departamento de educação continuada da Secretaria municipal de educação de Florianópolis, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**. São Paulo: Villa das letras, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARNICA, A. V. M. **História Oral e educação Matemática**. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Introdução à Educação Escolar**: História, Política e Filosofia da Educação. 2001. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>> Acesso em: 12 de out de 2015.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. **A educação básica no Brasil**: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (Org.). Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras. São Paulo: Pioneira, 1998.

HORIGUTI, Angela Curcio. **Do mobral ao PROEJA**: conhecendo e compreendendo as propostas pedagógicas. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n.14, p.108-130, maio/ago. 2000.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. **A educação básica no Brasil**: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (Org.). Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras. São Paulo: Pioneira, 1998.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista: Vozes, 1997.

LE GOFF, Jacques. "**Memória**". In: História e Memória. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 9-35, out. 2003

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. In: Revista Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, 1993, p. 07-28.

OLIVEIRA, R; SANTANA, W. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

PAIVA, V. (org.) **Perspectivas e dilemas da Educação popular**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. _____. Educação popular e Educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEREIRA, Nilton M. & SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de história?** Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Revista Anos 90*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008.

PORTELLI, Alessandro. **O massacre de Civitella** Val diChiana (Tosana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). Usos &

abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil** – 33º ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

RUMMERT, S. M. **A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI**. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos / revista de ciências da educação · n.º 2 · jan/abr. 2000.

ROUSSO, Henry. “**A memória não é mais o que era**”. In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta. (Coords.). Usos e abusos de história oral. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 93-101.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B.O; **ensino jesuítico no período colonial brasileiro**: algumas discussões. Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR 2008 disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf> acessado em: 10/10/2015

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1985.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

VEIGA, Ilma P. A. **O seminário como técnica de ensino socializado**. In: Veiga, I.P. A. (org). Técnicas de ensino: Por que não? Campinas: Papirus. 2000

VIEIRA, Sofia Lerche. **Revista brasileira Est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.