



PROFHISTÓRIA

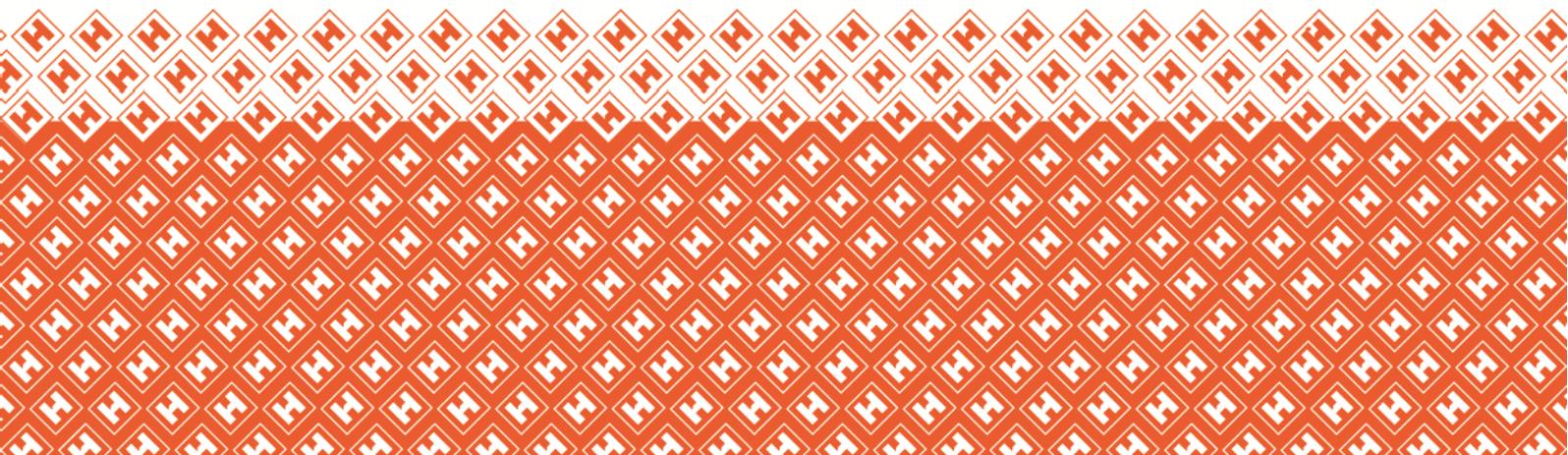
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

DANIELLI FLORIM SOARES DE SOUZA

**DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DESAFIOS DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA NA EJA.**

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

MARÇO/2023



DANIELLI FLORIM SOARES DE SOUZA

DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DESAFIOS DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA
EJA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de História,
Mestrado Profissional, da Universidade Federal Fluminense, como requisito final para a
obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Linguagens e
Narrativas Históricas: Produção e
Difusão.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo de Almeida
Ferreira.

Niterói

2023

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

S719d Souza, Danielli Florim Soares de
Docência em educação de Jovens e adultos: : Desafios de
formação para o ensino de História na EJA / Danielli Florim
Soares de Souza. - 2023.
122 f.: il.

Orientador: Rodrigo de Almeida Ferreira.
Dissertação (mestrado profissional)-Universidade Federal
Fluminense, Instituto de História, Niterói, 2023.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Formação de
professores. 3. Estágio. 4. Movimento Cultural Tropicalista.
5. Produção intelectual. I. Ferreira, Rodrigo de Almeida,
orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de
História. III. Título.

CDD - XXX

DANIELLI FLORIM SOARES DE SOUZA

DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
DESAFIOS DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA
EJA

Banca Examinadora

Prof. Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira (Orientador)
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^a. Dr^a. Jaqueline Pereira Ventura
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^a. Dr^a. Samantha Viz Quadrat
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^a. Dr^a. Patrícia Teixeira de Sá (Suplente)
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof^a. Eleonora Abad Stefenson (Suplente)
Secretaria de Estado de Educação - RJ (SEEDUC-RJ)

Niterói
2023

*A minha avó Maria (in memoriam).
Minha melhor e mais doce escola
nessa vida.*

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que contribuíram para que essa pesquisa se desenvolvesse. Começo esse momento agradecendo ao meu orientador, professor Rodrigo de Almeida Ferreira. Sempre disposto a ensinar e sensível aos problemas que apareceram ao longo da minha caminhada no mestrado. Obrigada por transformar tantas ideias soltas e sem forma em reflexões mais profundas.

Meu muito obrigada às professoras Jaqueline Pereira Ventura, Patrícia Teixeira de Sá e Samantha Viz Quadrato, pelas participações nas Bancas de Qualificação e de Defesa desse Mestrado em Ensino de História. Sinto-me honrada pelas presenças.

Agradeço aos professores do ProfHistória-UFF que dividiram seus conhecimentos conosco e ministraram aulas maravilhosas mesmo no formato online. Todos foram muito acolhedores nesses tempos difíceis de pandemia. Também agradeço ao apoio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Agradecimentos muito carinhos aos meus colegas da turma de 2020. É muito triste pensar que a pandemia de Covid-19 nos impossibilitou encontros e risadas pessoalmente. Mesmo pelos meios digitais vocês foram fundamentais para que meu coração se sentisse aquecido e pronto para estudar e escrever. Amei fazer parte dessa turma!

Agradecimentos muito especiais dirijo aos meus alunos da EJA nesses 14 anos de experiência na modalidade. Por desejar dias melhores para nós é que essa pesquisa se desenvolveu e por acreditar que esses dias podem ser construídos é que nunca desisti. Em especial a turma I-02 do primeiro semestre de 2022. Agradeço também ao Colégio Estadual Raul Vidal cenário dessa pesquisa.

Muito obrigada aos estagiários Matheus Butrucci e Michel Alexander Marinho que dividiram comigo alegrias, tristezas e incertezas em seus dias de estágio. As contribuições e reflexões de vocês foram fundamentais no processo de elaboração dessa pesquisa.

Por fim, agradeço a minha família, especialmente ao meu companheiro de caminhada, Waldek e ao meu filho me apoiaram e entenderam minhas ausências. Não teria sido possível chegar ao final dessa pesquisa sem o amor e a compreensão de vocês.

RESUMO

A presente pesquisa propõe reflexões sobre a formação de professores de História para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Observam-se lacunas sobre a modalidade de ensino nos cursos de licenciatura mesmo com a legislação vigente orientando um preparo adequado e professores devidamente qualificados para a docência em EJA. No intuito de diminuir essas lacunas, a pesquisa propõe que discussões sobre a modalidade de ensino ocorram em espaços que não sejam os centros de formação. Para contribuir com esse cenário, procuramos realizar reflexões sobre a EJA na escola Estadual Raul Vidal, campo dessa pesquisa, com estagiários de licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense. Espera-se que as vivências obtidas no estágio e os diálogos sobre a EJA possam sensibilizar os futuros professores para o desenvolvimento de uma ação pedagógica que seja capaz contribuir para o ensino de História. A ação pedagógica proposta trata-se de uma exposição virtual sobre o Movimento Cultural Tropicalista abordando a História do Brasil do período da ditadura civil-militar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Estágio; Exposição Virtual; Movimento Cultural Tropicalista.

ABSTRACT

This research proposes reflections regarding History teachers' training program on Adults and Young Adults Education. There are gaps in graduation courses even with the current legislation recommending the proper preparation and qualification for teachers in this segment of education. In order to reduce these gaps the research proposes that debates about this segment occur in spaces outside universities. To contribute with this scenario we reflected about this matter at Escola Estadual Raul Vidal, focus of this research, with History trainees from Universidade Federal Fluminense. We expect that the experiences during the internship and the debates on Adults and Young Adults Education can raise awareness for the development of an educational action that can contribute to History teaching. The action suggested is a virtual tour through the Cultural Movement Tropicalista, approaching Brazilian History from the period of Civil-Military Dictatorship.

Keywords: Adults and Young Adults Education; Teachers Training Program; Internship; Virtual Tour; Cultural Movement Tropicalista.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico Idade dos alunos da EJA.....	42
Figura 2 – Gráfico Alunos jovens (15 a 29 anos) que pararam de estudar e retornaram para a EJA.	44
Figura 3 - Gráfico Alunos trabalhadores na EJA	45
Figura 4 - Gráfico Alunos que trabalham tendo a Carteira de trabalho assinada	48
Figura 5 - Capa da exposição.....	85
Figura 6 - Caminhos cruzados: Tropicália e ditadura	86
Figura 7 - Caetano Veloso preso pelos militares.	87
Figura 8 - Os tropicalistas hoje.	90
Figura 9 - Capa do disco Panis et Circenses.....	91
Figura 10 - Programa Divino Maravilhoso de 1968	93
Figura 11 - Gal Costa e Caetano Veloso: Androginia.	94
Figura 12 - Jorge Benjor e os Tropicalistas.	95
Figura 13 - Capa do disco solo de Caetano Veloso (1968).	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Motivos que causaram interrupção nos estudos.....	44
Tabela 2 - Funções exercidas pelos alunos.....	47
Tabela 3 - Motivos que dificultam a ida à escola.	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temas da década de 1960 abordados.....	82
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	18
1.1. DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA	18
1.2. BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL.....	20
1.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA A EJA. ...	34
1.4. OBSERVANDO E REFLETINDO SOBRE A EJA: O CAMPO DA PESQUISA	39
2. A TROPICALIA PARA ENSINAR HISTÓRIA NA EJA	51
2.1. A ESCOLA COMO LOCAL DE REFLEXÃO E AÇÃO: O ESTÁGIO ...	51
2.2. USANDO A TROPICALIA PARA ENSINAR HISTÓRIA NA EJA	57
2.3. A ESTÉTICA E A POSTURA DOS TROPICALISTAS	64
2.4. AS CANÇÕES TROPICALISTAS E A METODOLOGIA DE MÚSICA PARA A SALA DE AULA	67
2.5. O PRODUTO DA PESQUISA: A EXPOSIÇÃO VIRTUAL.....	71
2.6. TRILHANDO CAMINHOS POR UMA HISTÓRIA PÚBLICA	74
3. A EXPOSIÇÃO VIRTUAL “TROPICÁLIA PARA APRENDER HISTÓRIA	77
3.1. A TURMA DA EJA E OS ESTAGIÁRIOS SENDO PREPARADOS PARA A EXPOSIÇÃO VIRTUAL	77
3.2. A CAMINHO DA EXPOSIÇÃO: COMO OS CONTEÚDOS FORAM TRABALHADOS NA EJA.....	80
3.3. APRESENTAÇÃO DA EXPOSIÇÃO VIRTUAL “TROPICÁLIA PARA APRENDER HISTÓRIA”.....	84
3.4. AS MÚSICAS TROPICALISTAS NA EXPOSIÇÃO	96
3.5. ALUNOS DA EJA: REFLETINDO E CONSTRUINDO APRENDIZAGENS	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	115

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa começou a se desenvolver diante das minhas inúmeras reflexões ao longo dos 15 anos em que leciono História para alunos jovens e adultos da rede pública estadual do RJ.

Embora meu percurso na Educação seja mais extenso, pois comecei a trajetória como professora em 2000, com crianças e adolescentes da rede particular de ensino, foi em contato com a educação de jovens e adultos que me senti realizada profissionalmente e com maiores desafios a enfrentar.

Trabalho na escola estadual Raul Vidal, localizada na região central do município de Niterói, RJ, onde essa pesquisa se desenvolveu. Trata-se de uma escola que, por sua localização, atende a alunos residentes no próprio município de Niterói e de cidades vizinhas, como São Gonçalo e Itaboraí. A escola funciona em três turnos e a EJA é oferecida no turno da noite.

Quando iniciei meu trabalho na educação de jovens e adultos em 2008, acreditava que precisaria me adaptar a algumas mudanças, mas que seria uma tarefa simples. Pensei que bastaria aligeirar os conteúdos em sala de aula e eliminar alguns tópicos da matéria de forma que coubessem nos semestres letivos. No entanto, os sobressaltos não tardaram a acontecer.

O primeiro deles foi a observação de que muitos alunos não conseguiam ler e escrever. Seria difícil ensinar História a pessoas que muitas vezes desenhavam as letras do quadro sem nada compreender do que copiavam. A essa, outras dificuldades se seguiram como o cansaço dos alunos jovens e adultos que em sua maioria vinham do trabalho, a falta de material didático etc.

Diante dessas reflexões, recordei-me de minha graduação. Cursei História, bacharelado e licenciatura, na Universidade Federal Fluminense (UFF) tendo me formado em 1998. Minha licenciatura não contemplou a EJA em nenhuma das disciplinas que cursei. Essa lacuna se mostrou preocupante, pois eu não sabia como proceder diante dos problemas que a modalidade de ensino me apresentava.

Frequentemente eu dividia angústias e reflexões com colegas mais experientes na EJA que, na maioria das vezes, me respondiam que não precisava me preocupar muito pois os alunos estavam na escola apenas para pegar o diploma. Por algum tempo essa ideia me confortou, afinal era mais fácil atribuir a nota mínima para a aprovação do que tentar descobrir formas de

minimizar os efeitos de uma educação deficitária pelas quais aqueles alunos passaram.

Com os anos de profissão, encontrei algumas respostas no cotidiano escolar, na prática da sala de aula. Porém, as reflexões continuaram e novas perguntas surgiram. Diante de meu interesse em aprender mais sobre a EJA e me aprimorar, encontrei no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória UFF) a oportunidade para isso. Meu ingresso no programa aconteceu em 2020, primeiro ano da pandemia de covid-19, e isso exigiu de mim adaptação aos novos tempos.

A turma de 2020 do ProfHistória UFF assistiu a todas as aulas de sua formação de maneira remota. Embora isso seja uma limitação, não impediu que os professores nos acolhessem com carinho e dividissem seus conhecimentos conosco. Entre os estudantes, criaram-se laços de afeto e amizade, dividindo as angústias do período, mas também as alegrias das conquistas.

O período de pandemia me facultou participar de Encontros e Simpósios online ofertados inclusive em outros Estados, onde busquei integrar grupos de discussão sobre a EJA. Além disso, as aulas online foram ricos momentos de aprendizado e tive a oportunidade de cursar uma disciplina especificamente sobre a EJA¹ que muito contribuiu para que eu pudesse dialogar com professores e colegas com inquietações semelhantes as minhas.

Quando o cenário epidemiológico da Covid-19 melhorou no RJ, as escolas retornaram as aulas presenciais em outubro de 2021². No entanto, a escola em que trabalho teve baixíssima taxa de retorno discente na EJA. Minha pesquisa, que ocorreria com os alunos da modalidade, não seria viável. Percebi que precisaria reorientar meus planos.

As leituras de pesquisadores da EJA, como Arroyo (2006), Di Pierro (2006), Nicodemos (2017), Porcaro (2011) e Ventura (2013), apontaram que a modalidade de ensino não vem sendo devidamente contemplada nos cursos de licenciatura. Refleti que poderia ser interessante propor uma pesquisa sobre as lacunas na formação docente em História para a EJA e os desafios desse cenário. Isso seria uma contribuição para minha formação pessoal e para que as

¹ A disciplina Educação de Jovens e Adultos foi oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF).

² O ano de 2020 foi de aulas remotas. Em 2021 o ensino foi híbrido até setembro. Somente em outubro o retorno totalmente presencial aconteceu. O ensino híbrido consistia no aluno escolher se ficaria online ou presencialmente.

discussões sobre o tema pudessem se ampliar. Se novos profissionais vierem a tomar parte nessas reflexões, existe a possibilidade de valorização e qualificação docente na EJA, que por sua vez tende a ganhar em qualidade com profissionais mais preparados e atentos às questões próprias da modalidade.

Já com essas ideias em mente, recebi com surpresa, mas com muita alegria, dois estagiários de licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense no primeiro semestre de 2021, período de pleno desenvolvimento dessa pesquisa. Alego surpresa ao recebê-los porque, em minha prática docente na EJA, nunca havia recebido estagiários.

Diante do baixo retorno dos alunos da EJA, de minhas pesquisas que apontavam lacunas na formação inicial dos professores para o trabalho na modalidade e da presença de dois estagiários acompanhando minha prática docente, pensei que deveria reorientar meus planos. Como já dito, decidi pesquisar o cenário de formação de jovens professores de História, a fim de observar possíveis lacunas sobre a EJA. Concomitantemente, os estagiários seriam sensibilizados para as questões próprias da educação de jovens e adultos para que numa etapa posterior estivessem aptos a construir uma ação didática que levasse em conta essas questões.

Essa sensibilização ocorreu durante o tempo de estágio, que acontecia uma vez por semana. Analisando que seria pouco tempo, utilizamos a tecnologia em nosso favor. O emprego do WhatsApp e do Google Meet foram bastante úteis, ajudando a continuar diálogos e reflexões que não se encerravam com o fim das aulas noturnas.

Durante o período de observação e sensibilização dos estagiários, dialogamos sobre o histórico da EJA apresentado nessa pesquisa para evidenciar o caráter de luta através da qual a modalidade foi se configurando ao longo de décadas. Também refletimos sobre textos de pesquisadores atuantes no campo da EJA, tais como Arroyo (2006) e Ventura (2013).

Para a construção da ação didática, escolhi abordar um movimento cultural devido às possibilidades de transformação que eles são capazes de gerar. Nesse contexto, o movimento tropicalista pareceu uma possibilidade bastante interessante, pois, surgido na década de 60, colocou em discussão assuntos de grande importância histórica, como a contestação da ditadura militar implantada em 1964, a luta pela liberdade política, as prisões arbitrárias do

período, o desrespeito às liberdades civis e os exílios³. Além desses temas, o *Movimento Tropicalista* abre espaço para reflexões sobre outros elementos presentes na década de 1960, como o movimento hippie, o uso de drogas como afirmação da liberdade, a crítica à sociedade de consumo e aos valores tradicionais da sociedade.

O movimento tropicalista se manifestou no teatro, cinema, literatura e artes plásticas, mas foi na música que encontrou sua expressão mais conhecida e isso foi um elemento motivador para que eu escolhesse essa vertente na pesquisa. No entanto, outro motivo me pareceu ainda mais convincente. A possibilidade de trabalhar com música junto a alunos adultos que geralmente trabalham durante o dia e se dirigem a escola já cansados à noite. A música, com seu caráter lúdico e de fruição, pode ser um elemento motivador da aprendizagem para esses alunos.

Como produto dessa pesquisa do ProfHistória UFF, minha proposta foi uma parceria entre mim e os estagiários para a construção de uma exposição virtual sobre o movimento cultural tropicalista, uma linguagem não comum para se ensinar História. Virtual porque dispensa um aparato físico que exija recursos financeiros, ao mesmo tempo em que é marca dos tempos atuais, principalmente após a pandemia de covid-19, momento em que a internet se tornou ainda mais popular. Além desses motivos, sendo postada na internet, a exposição ficará à disposição dos alunos, de outras pessoas a quem eles queiram mostrar, de novos estagiários que queiram modificá-la, etc. Enfim, uma exposição que faça o conhecimento histórico seguir variados caminhos.

Diante dessas considerações sobre a possibilidade de ensinar História utilizando o movimento tropicalista através de uma exposição virtual, estagiários e eu discutimos a melhor forma de fazê-lo. Optamos por quatro salas principais que se subdividiram conforme a necessidade do conteúdo.

Caminhos cruzados, título da primeira sala, procura mostrar o Movimento Tropicalista surgindo em 1967 e sendo influenciado pela ditadura civil-militar instalada no país em 1964. A sala abrange o período de 1967 a 1972, quando os tropicalistas Gilberto Gil e Caetano Veloso voltaram do exílio. Ainda há um

³ Conforme a pesquisa vai mostrar, Caetano Veloso e Gilberto Gil, idealizadores do Movimento Tropicalista na música, foram presos e exilados durante o regime militar implantado em 1964.

espaço que mostra que os tropicalistas continuaram produzindo cultura até os dias atuais⁴.

A segunda sala se intitula *Comportamento Tropicalista* e procura mostrar a intencionalidade desses comportamentos, tidos por vezes como extravagantes e sem sentido. Há destaque nas imagens para o programa de TV *Divino Maravilhoso*, comandado pelos tropicalistas em 1968.

A terceira sala se ocupa da estética tropicalista. Procura evidenciar de que forma as roupas e adereços foram utilizados pelo grupo para compor as mensagens que eles desejavam expressar.

Por fim, a quarta sala mostra algumas músicas tropicalistas. São elas *Alegria, alegria, Domingo no Parque, Baby e Tropicália*. Para essa sala, utilizamos vídeos disponíveis na plataforma Youtube.

Estagiários e eu discutimos cada etapa da exposição e redigimos os textos procurando utilizar uma linguagem simples e informações pertinentes para compor o quadro político-social do período. Outra preocupação durante a seleção dos materiais era de que a exposição seria apresentada no espaço de duas aulas, 80 minutos aproximadamente, então ela precisava ser adequada ao tempo.

Para um melhor entendimento da proposta e dos procedimentos, esta dissertação foi dividida em três capítulos. O primeiro capítulo discute questões ligadas à Educação de Jovens e Adultos, salientando os desafios de formação de professores para essa modalidade. Para essa discussão, os diálogos com Arroyo, Haddad e Di Pierro, Porcaro e Ventura foram essenciais.

Na tentativa de observar avanços e recuos na legislação que versa sobre a EJA e como essa legislação está configurada hoje, foi elaborado um breve histórico da modalidade que serviu como suporte na etapa de sensibilização dos estagiários.

A formação de professores devidamente qualificados para a EJA vem sendo afirmada nos documentos oficiais, então buscamos compreender como isso tem se dado nas licenciaturas de História de duas universidades públicas do RJ, a UFF (Universidade Federal Fluminense) e a UERJ (Universidade Estadual do Estado do Rio de Janeiro).

⁴ A cantora Gal Costa está nessa parte da exposição. Ela faleceu no dia 9 de novembro de 2022. No entanto, a exposição foi realizada antes de seu falecimento.

Por fim, o capítulo apresenta características do campo dessa pesquisa, o Colégio Estadual Raul Vidal, situado no município de Niterói, RJ e um perfil dos alunos matriculados nessa escola na modalidade EJA no primeiro semestre de 2022.

O Capítulo 2 começa abordando o estágio como local de reflexão e ação para a construção de metodologias que atendam à EJA em suas especificidades. Salienta-se a experiência do estágio como um possível caminho para diminuir as lacunas deixadas pelas universidades sobre a modalidade. As ideias de Paulo Freire foram cruciais para refletir sobre o espaço escolar e a visão que se busca ter dos alunos. Arroyo (2006) e Tardif (2002) também foram base para os diálogos com os estagiários.

Nesse capítulo, procuramos também mostrar de que forma estagiários e eu formamos uma parceria para pensar o Movimento Tropicalista como suporte narrativo para ensinar História a alunos jovens e adultos. Para elucidar nossa proposta, a partir de pesquisas efetuadas por nós, comenta-se as características da Tropicália em sua vertente musical e de que forma elas podem ser empregadas para ajudar a contar a história do Brasil a época da ditadura militar. A pesquisa dialogou com Reis e Veloso para compor o quadro político e cultural do período.

Ainda nesse capítulo, discutimos a metodologia de música para sala de aula, os critérios de exposição museológica que adaptamos para o uso virtual e de que forma podemos inserir a exposição virtual numa prática de História Pública.

O capítulo 3 procura mostrar como ocorreu a organização da exposição virtual. Para que ela alcançasse seus objetivos, foi necessário que eu atuasse em duas frentes: junto aos alunos da EJA, preparando-os para entendê-la e também junto aos estagiários, refletindo, selecionando materiais e sensibilizando os futuros professores para as questões próprias do universo da EJA que precisavam ser levados em consideração na elaboração da experiência pedagógica.

Favaretto (2021) foi de grande importância para que pudéssemos apurar as características tropicalistas que deveriam ser contempladas na exposição e Marcos Napolitano nos ajudou a pensar sobre o conceito de golpe atribuído à tomada do poder pelos militares em 1964.

Por fim, temos as considerações que encerram a dissertação onde tentamos ressaltar, a partir da fala dos estagiários, de que forma o estágio na EJA foi visto por eles e se houve mudança na forma de ver a modalidade.

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1.1. DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas da educação básica. Ela se destina a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação escolar na idade apropriada. Embora a EJA faça parte da educação básica, por ser destinada a pessoas adultas, guarda especificidades em relação as outras modalidades de ensino.

À primeira vista, o trabalho com alunos jovens e adultos pode parecer simples. Observa-se a defasagem idade/série, listam-se os conteúdos programáticos suplementares, marcam-se os tempos de aula, aplicam-se avaliações restritas a esses conteúdos e, ao final do processo, o aluno pode estar aprovado ou reprovado. No entanto, esses procedimentos podem não ser suficientes para um processo ensino-aprendizagem eficiente.

Trabalhar com alunos jovens e adultos nos leva a refletir sobre como pessoas adultas aprendem, que partes do currículo devem ser priorizadas, como adaptar os conteúdos ao tempo encurtado do período letivo, como motivar alunos que geralmente são trabalhadores e apresentam o cansaço advindo dessa condição etc.

Oportunizar que estudantes das licenciaturas participem de discussões sobre a EJA pode levar conhecimentos a esses futuros docentes que contribuam para a construção de aprendizagens significativas por parte dos alunos da EJA. As universidades, locais propícios para as discussões sobre a modalidade, nem sempre as promovem como poderiam.

Algumas vezes, a EJA é abordada nas licenciaturas em disciplinas não obrigatórias⁵. Isso representa um avanço se comparado ao tempo de minha graduação na Universidade Federal Fluminense, que data de 1998. Porém, seria desejável que todos os alunos tivessem acesso a conhecimentos e discussões sobre a modalidade e não apenas aqueles que optam por essas disciplinas.

Essas lacunas sobre a EJA nas licenciaturas são apontadas por pesquisadores como Arroyo (2006), Di Pierro (2006), Nicodemos (2017), Porcaro (2011) e Ventura (2013) que nos chamam atenção para as consequências que essa ausência pode causar. Porcaro nos fala sobre isso:

⁵ Esse ponto será mais bem tratado no item 1.3 dessa pesquisa que discute a formação de professores de História para a EJA.

[...] esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, o que pode pôr a perder a qualidade do processo de ensino, visto que os educandos acabam sendo considerados e tratados como se trataria quaisquer outros educandos, crianças e adolescentes. Essa realidade demanda uma discussão mais aprofundada sobre o processo de ensino de jovens e adultos, e mais especificamente, sobre o processo de formação destes educadores (2011, p. 51).

Refletir sobre o processo de formação de educadores para a EJA é algo importante porque, além de agregar conhecimentos ao educador, poderá se traduzir em aprendizagens significativas para os alunos. Por isso, proponho nessa pesquisa que essas reflexões aconteçam em outros espaços, como o estágio, buscando minimizar os efeitos das ausências da EJA na formação inicial dos estudantes de licenciatura.

Os futuros professores de História que recebi como estagiários declararam não possuir muitos conhecimentos sobre a modalidade. Afirmaram também que optaram pelo estágio no turno da noite porque trabalham durante o dia. Assim, necessitavam fazer o estágio à noite e só então viram a possibilidade de acompanhar a EJA. Em outras palavras, eles não fizeram uma escolha pela EJA. Acompanhar a modalidade foi uma consequência da escolha pelo turno.

Novamente pensei em minha formação. Eu desconhecia, como também os jovens estagiários, que a EJA pede por reflexões e procedimentos diferentes dos aplicados no ensino regular. Adequar e aligeirar conteúdos pode não ser suficiente para que um processo ensino-aprendizagem eficiente ocorra.

Por acreditar que esses futuros professores precisam de mais do que apenas observar as aulas da EJA, busquei sensibilizá-los para as questões que são pertinentes à modalidade. Eles acompanharam os diários de classe observando o grande número de alunos desistentes, foram convidados a ouvir as falas dos estudantes sobre problemas que os impediram de comparecer às aulas, conversaram sobre trabalho e vida dos alunos etc. Além disso, eles foram levados a conhecer através do histórico da EJA, a luta empreendida pela modalidade para se configurar como um direito.

As reflexões acerca da história da educação de jovens e adultos proporcionaram aos estagiários o reconhecimento das conquistas como fruto de um caminho longo e árduo, realizado por muitos atores. Permitiu também que os futuros professores de História percebessem o compromisso social do educador da EJA no presente continuar essa caminhada.

1.2. BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL.

Como dito anteriormente, a ideia dessa pesquisa foi sensibilizar futuros professores de História, que acolhi como estagiários, para o universo da EJA, de forma a contribuir para minimizar as lacunas deixadas pela ausência de discussões sobre a EJA nos cursos de formação. Com esse objetivo, fez parte dessa sensibilização, reflexões sobre a história da EJA destacando seu caráter de luta, conquista, avanços e até retrocessos em alguns momentos.

As discussões sobre a história da EJA ocorreram presencialmente, em momentos do estágio, e muitas vezes se estenderam através do uso do aplicativo WhatsApp, que permite a troca de mensagens escritas, faladas, textos, fotos etc. Mostrou-se uma eficiente ferramenta quando as horas na escola foram poucas para tantos diálogos.

Tomamos como marco inicial o ano de 1934 quando, pela primeira vez, a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida e recebeu um tratamento particular. Isso ocorreu quando a Constituição Federal de 1934 estabeleceu que a educação era um direito de todos e que o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória era extensivo aos adultos (BRASIL, 1934).

A Constituição de 1934, sob o governo de Getúlio Vargas, também estabeleceu, em seu Art. 150, que cabia à União a função de “exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o país, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.” (BRASIL, 1934). Essa ação supletiva embora seja extensiva “onde se faça necessária” não foi acompanhada de nenhuma menção a alunos adultos.

A Carta de 1934 sofreu influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁶, publicado em 1932. Trata-se de documento que expressa os ideais de mudança educacional de jovens intelectuais ligados à Educação do período. O documento, segundo Ghiraldelli Jr, “compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico- didáticas, passando pela política educacional.” (2006, p. 44).

⁶ Mais sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode ser lido no site do MEC (Ministério da Educação e Cultura) em <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em 28 jan 2023.

O manifesto defendeu uma escola para todos, gratuidade e obrigatoriedade da educação, importantes elementos que a Constituição de 1934 incorporou. A Carta ainda estabeleceu a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), e este deveria ser o responsável por dar um tratamento específico para a educação de adultos. Segundo Haddad e Di Pierro,

O plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a Educação de Jovens e Adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. (2000, p. 110).

O PNE era constituído de 504 artigos que falavam sobre exames, currículos e a rotina da gestão escolar. No entanto, quando estava em fase de apreciação na Câmara dos Deputados, foi abortado. Getúlio Vargas implantou a ditadura do Estado Novo em 1937 e os trabalhos legislativos foram suspensos.

O período ditatorial que se seguiu até 1945 foi de centralização excessiva, incluindo a área da Educação. Uma Constituição foi outorgada em 1937 e deslocou o papel do Estado de central para subsidiário no que diz respeito ao ensino.

Artigo 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937).

Outro ponto da Constituição de 1937 que nos chama atenção é seu Artigo 130, que fala sobre a gratuidade do ensino primário. Observamos que não houve compromisso do Estado com a democratização de acesso dos mais pobres a escola como se pode ver no trecho a seguir

Artigo 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

Ao mesmo tempo que a Carta deixava claro que o governo não dispensaria dinheiro público para ampliar o acesso à educação pública, ainda especificava o lugar dos mais pobres no cenário educacional dizendo que

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937)

Sendo assim, refletimos que o Estado Novo, através de sua Constituição, deixou para os mais pobres da sociedade apenas dois caminhos em termos educacionais. Ou ficavam na dependência da boa vontade dos mais ricos contribuírem com as “caixas escolares” ou seguiam para escolas profissionais.

Além da Carta, o Estado Novo foi responsável por uma série de Leis Orgânicas do Ensino estabelecidas pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema. Também chamada de *Reforma Capanema*, essa legislação era constituída de seis decretos-lei que cuidavam do ordenamento do ensino primário, secundário, normal, industrial, comercial e agrícola.

Chamou-nos atenção a forma como as Leis Orgânicas do ensino consolidaram um dualismo educacional. Ou seja, havia um caminho educacional oferecido às elites e um outro destinado aos mais pobres. A esses, o ensino profissionalizante era o destino. Às elites, que na Reforma são chamadas de “elites condutoras”, se destinava o ensino público e a entrada na universidade. Segundo Ghiraldelli Jr, tal reforma “deu um caminho elitista ao desenvolvimento do ensino público que marcou muito a história da educação em nosso país.” (2006, p. 80).

Foi somente no final dos anos 1940, após o fim da ditadura varguista, que a educação de pessoas adultas se tornou uma questão de política nacional. Nesse contexto, deve ser lembrado o posicionamento da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que denunciou as desigualdades existentes nos países e apontou a educação como condição para desenvolver as nações categorizadas como “atrasadas”.

Em 1947, sob o governo do presidente Eurico Gaspar Dutra e atendendo às orientações da UNESCO, foi lançada a primeira campanha em massa de educação de adultos. A CEAA (Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos) propunha alfabetização em três meses e curso primário em dois períodos de sete meses.

O cenário político do período era de reestruturação dos partidos políticos após a ditadura do Estado Novo, e esses partidos viam o voto como possibilidade de consolidação para eles. Dessa visão, surgiu a necessidade de aumentar o número de eleitores e os analfabetos, que não possuíam direito ao voto, se tornam alvo da campanha por isso. Sobre essa campanha Fávero pontua:

Embora definindo-se como educação de adultos, a Campanha limitou-se à alfabetização; foi mesmo muito criticada por ter se tornado uma “fábrica de eleitores”. Estava-se fazendo a recomposição dos partidos políticos, preparavam-se eleições, a educação de adultos restringia-se à alfabetização e o processo de alfabetização restringia-se a ensinar a assinar o nome para se obter o título de eleitor; “ferrar o nome”, como Paulo Freire criticou mais tarde (2010, p. 3).

Observamos que o direito ao voto, algo tão importante no exercício da cidadania, não tinha esse caráter para os que organizaram a campanha. A CEAA não foi acompanhada de uma ideia de educação que fornecesse elementos para que o voto fosse um instrumento crítico sobre a política do país. A visão empobrecida do ato de alfabetizar não contribuiu para uma mudança na forma de parte da sociedade ver o analfabeto que continuou sendo alvo de preconceito.

Além disso, a campanha de alfabetização servia à ideia de treinar o trabalhador para assumir funções nas fábricas. Ainda hoje, no cotidiano de quem trabalha com a EJA, é possível encontrar quem atrele o estudo de jovens e adultos à única finalidade de conseguir um diploma para conquistar um emprego. Como se conhecimento não fosse importante para a formação geral desses alunos.

Alfabetizar para o trabalho nas fábricas nos mostra que o Brasil estava se alinhando à política ocidental anticomunista e, dessa forma, incorporou a visão liberal capitalista de qualificação do trabalhador para o desenvolvimento do país. Segundo o que Haddad e Di Pierro pontuam sobre o período:

A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais. Atendia também ao fim de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o bom desempenho aos

projetos nacionais de desenvolvimento propostos pelo governo federal. Agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação de desenvolvida. (2000, p. 111)

O período compreendido entre fins de 1950 e início de 1960 contou com expressiva mobilização da sociedade civil no que concerne a políticas públicas para o ensino de adultos. Nesse período, foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro (1958) onde as ideias do educador Paulo Freire ganharam espaço começando a balizar o trabalho de muitos educadores.

Paulo Freire representou uma mudança na forma de conceber a educação, principalmente a de adultos, porque era a esses que o educador pernambucano mais se dedicava. Ele se tornou a principal referência de um novo paradigma educacional e foi sendo cada vez mais reconhecido por suas atividades com educação de adultos. Freire criticava a educação que chamou de “bancária” onde os educadores apenas “depositam” informações nos educandos.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (1987, p. 33)

No lugar dessa educação “bancária”, Freire propôs uma educação pautada no diálogo entre educandos e educadores, capaz de transformar os agentes nela envolvidos e a sociedade em que estão inseridos. Paulo Freire, com quem essa pesquisa procura constante diálogo, foi perseguido e exilado pela ditadura civil-militar instaurada no Brasil a partir de 1964. No entanto, as ideias do educador foram progressivamente ganhando espaço e junto a ela, uma nova forma de conceber a educação de adultos. O analfabetismo vai deixando

de ser encarado como causador da pobreza e passa a ser visto como consequência dela (PORCARO, 2011).

Paralela a essa forma de conceber a educação, havia quem defendesse uma outra concepção. Segundo Ventura,

De modo geral, podemos afirmar que coexistem nessa época duas concepções distintas de educação: uma que concebia a educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas na sociedade brasileira; e outra que a entendia como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização, modernização da agropecuária e ampliação dos serviços (2001, p. 8).

O começo dos anos 1960 foi marcado pelo desenvolvimento de movimentos expressivos de educação e cultura popular com forte teor político. Em 1960, por exemplo, foi criado o Movimento de Cultura Popular (MCP), inicialmente em Recife e depois levado para outras cidades do interior de Pernambuco. A visão do movimento era a educação como meio para que as classes populares aumentassem seu entendimento político e fossem agentes de transformações sociais.

O ano de 1961 foi marcado pelo nascimento do Movimento de Educação de Base (MEB) liderado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A ideia era a utilização de escolas radiofônicas para desenvolver um programa de educação de base no Nordeste, Norte e Centro-Oeste do Brasil.

Também no ano de 1961 teve início a *Campanha de Pé no Chão Também Se Aprende a Ler*, que foi desenvolvida pela Secretaria de Educação de Natal/RN. Foram criados acampamentos escolares abertos onde crianças e adultos pobres eram alfabetizados.

A participação dos estudantes da União Nacional dos Estudantes (UNE) também esteve presente no período. Ela criou o Centro Popular de Cultura (CPC), onde se desenvolviam manifestações artísticas como cinema, música e teatro. A ideia era criar condições para uma formação cultural e política nas classes populares.

Com tantas iniciativas acontecendo na educação popular, havia uma expectativa de que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 4024/61 – trouxesse mudanças qualitativas para a educação de jovens e adultos. No entanto, não foi o que aconteceu. Embora a LDB, em seu Art. 2º, tenha falado sobre a obrigação do Estado em fornecer recursos para a educação de forma

que todos tivessem iguais oportunidades, a ausência de regulamentação para a educação de adultos mostra que havia uma distância entre a legislação e a realidade.

De fato, a LDB de 1961 não contemplou a EJA em nenhum de seus 120 artigos. O único ponto da referida lei que diz respeito a jovens e adultos se encontra na regulamentação dos chamados exames de madureza⁷. Esses exames não eram uma novidade, já que nas décadas de 30 e 40 eles eram uma possibilidade de certificação. A novidade que a LDB de 1961 promoveu foi baixar as idades de acesso a esses exames: 16 anos para os que quisessem ter o certificado do curso ginásial e aos maiores de 18 anos o certificado do colegial.

Sendo assim, podemos observar que não houve uma preocupação em contemplar e organizar a educação de jovens e adultos. A possibilidade de certificação estava lá, mas uma certificação vazia em nosso entendimento. Inclusive, existiam cursos preparatórios para a realização dos exames de madureza, mas em sua maioria eram pagos, o que certamente dificultava o acesso dos mais pobres.

O fato da LDB de 1961 não garantir os direitos de alunos jovens e adultos não arrefeceu os ânimos daqueles que acreditavam numa educação popular de qualidade. O período até 1964 seguiu intenso em debates, campanhas e programas no campo da educação de adultos. Segundo Haddad e Di Pierro,

Nesses anos as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógicos e didáticos. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativas de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (2000, p. 113).

⁷ Os exames de madureza eram avaliações destinadas a jovens e adultos que, não tendo frequentado os meios formais de educação, poderiam obter o certificado. Eles foram criados em 1890 por ocasião da Reforma Benjamin Constant. A LDB de 1961 reafirmou a existência das avaliações, mas rebaixou as idades mínimas para os que se interessavam em fazê-las conforme o texto explica (Castro, 1973).

Como dito anteriormente, para essa forma inovadora de pensar a educação de jovens e adultos, foi essencial o trabalho do educador Paulo Freire, que posteriormente foi reconhecido como Patrono de Educação Brasileira.

Suas ideias e métodos se tornaram tão reconhecidos e respeitados que, em 1963, ele foi convidado pelo Governo de João Goulart a desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Entretanto, o período que se mostrara promissor para a educação de jovens e adultos sofreu uma forte ruptura com o golpe militar de 1964⁸. Com a ditadura instaurada, o trabalho de conscientização das camadas populares que era parte indissociável do método Paulo Freire, passou a ser vista como uma ameaça à ordem imposta pelos militares e o demais movimentos que lutavam para dar voz a esses jovens e adultos foram suprimidos. Paulo Freire foi preso pela ditadura, perseguido e acusado de subversão⁹.

Decorridos quase 60 anos desde sua prisão, Paulo Freire continua tendo suas ideias perseguidas por grupos conservadores no Brasil, o que representa um obstáculo na construção de uma EJA mais humana e democrática¹⁰.

Embora as ideias de Paulo Freire tenham sido malvistas pelo governo militar, o reconhecimento do analfabetismo como um problema a ser enfrentado não retrocedeu. Então, o Movimento de Alfabetização Brasileiro (MOBRAL) foi criado em 1967 para tentar solucionar esse problema. Tal movimento, se voltava para uma alfabetização funcional, onde a aquisição de técnicas básicas de leitura e escrita eram o objetivo. Jaqueline Ventura pontua que

Muitas foram as críticas quanto à atuação do Mobral. Dentre elas destaca-se, principalmente, a que fala da falsidade dos resultados divulgados, seja em relação à alfabetização, seja ao impacto de outras formas de ação do Movimento, além da crítica sobre o seu próprio sentido e objetivo (2001, p. 15).

⁸ O golpe civil-militar instaurou uma ditadura no país que teve fim em 1985. Sobre o período, Ghiraldelli Jr pontua que “foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela de setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.” (2006, p. 112).

⁹ Entrevista de Paulo Freire por ocasião de sua volta do exílio está disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha-100-anos/2020/10/apos-15-anos-no-exilio-paulo-freire-concedeu-a-folha-sua-primeira-entrevista.shtml>. Acesso em 25 jan. 2023.

¹⁰ Haddad (2019, SP) reflete sobre o cenário político conservador instaurado nos últimos anos no Brasil que acaba alicerçando ideias equivocadas sobre o educador Paulo Freire. Sobre esse panorama, ver em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/04/por-que-o-brasil-de-olavo-e-bolsonaro-ve-em-paulo-freire-um-inimigo.shtml>. Acesso em 22 jan. 2023.

O Mobral tinha um caráter assistencialista e conservador e sua principal meta era acabar com o analfabetismo em 10 anos. Porém, ficou longe de alcançar seu objetivo.

Ainda durante o período da ditadura militar brasileira, foi organizada uma reforma da LDB de 1961. A Lei 5692 de 1971 regulamentou a Educação de Jovens e Adultos em capítulo próprio, utilizando a expressão supletivo para designá-la. Destacamos dois Artigos que estabeleciam os objetivos e a abrangência do ensino:

Art. 24 O Ensino Supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte [...]

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

O caráter supletivo, frequentemente associado à EJA, mereceu uma apreciação mais rigorosa de nossa parte. Alguns conteúdos do ensino regular se repetirão na educação de jovens e adultos, mas reduzir a EJA a um caráter meramente supletivo nos parece simplificar demais a questão. Compartilhamos com Gadotti e Romão a ideia de que “a EJA não deve ser uma reposição da escolaridade perdida (...) Deve, sim, construir uma identidade própria (...)” (2003, p. 121).

Um ponto positivo da LDB 5692, está em seu Art. 32, onde observamos uma referência ao trabalho docente no ensino supletivo: “O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação”.

Sendo assim, a LDB de 1971 reconhece que é preciso uma formação adequada para lecionar para jovens e adultos e que esse tipo de ensino tem especificidades que precisam ser conhecidas pelos professores que nele vão atuar. Destacamos nesse ponto que foi a primeira vez que a formação de professores para a EJA se mostrou como diretriz dentro da política educacional do Brasil

No entanto, como essa pesquisa procura mostrar, o fato de constar em lei não garantiu essa formação. Mesmo porque a LDB de 1971 não especificou que singularidades são essas nem do que se trata o “preparo adequado”.

Em quase todos os Estados do país havia órgãos específicos para cuidar do Ensino Supletivo, conforme preconizava o art. 32. No entanto a “intervenção privilegiada era no ensino de 1 e 2 graus, sendo raras as iniciativas no campo da alfabetização de adultos”. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 119).

Se, por um lado, existe avanço na LDB de 1971 no que tange ao reconhecimento do Ensino Supletivo como segmento dotado de “características especiais” e da necessidade de professores preparados adequadamente para o desenvolvimento do trabalho em tal universo, por outro lado, o caráter meramente supletivo do ensino fica claro na lei. Os alunos são vistos apenas como jovens e adultos que passaram da idade de aprender determinados conteúdos que crianças e adolescentes aprendem na idade considerada correta.

A LDB de 1971 foi instituída durante o regime militar implantado no Brasil a partir de 1964. Sobre a educação no período autoritário, Ventura nos fornece um panorama geral:

[...] as ações do Estado de uma forma geral, incluíram as estratégias de obtenção de consenso passivo e de adaptabilidade às relações de produção impostas pelo capitalismo monopolista. Assim, a ditadura tentou, pela via educacional, integrar parcelas da força de trabalho ao projeto de modernização capitalista, incorporando-a à proposta educacional do capital (2001, p. 12).

Somente em 1985 o Brasil conquistou o retorno à democracia. No mesmo ano, o Mobral foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar)¹¹. Havia muito de continuidade da estrutura do Mobral para a Fundação Educar. No entanto, esta última estava subordinada ao MEC e se configurou como órgão de incentivo e apoio técnico e não mais de execução direta como fora sido seu antecessor.

Na esteira da retomada das bases democráticas de organização da sociedade, em 1988 foi promulgada uma nova Constituição, marco histórico após mais de duas décadas de ditadura. A nova Carta Magna estabeleceu a educação

¹¹ A Fundação Educar foi criada em novembro de 1985 através do Decreto nº 91980. Sua criação se deu durante o Governo José Sarney e buscou romper com a imagem de seu antecessor, o Mobral. Fonte: SOUZA Jr., 2012. A Fundação foi extinta em 1990 no governo de Fernando Collor de Mello.

como direito de todos e enfatizou ser um dever do Estado garanti-lo. Em seu Art. 208, a Constituição de 1988 garantiu que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele em idade própria, onde os alunos da EJA se enquadram.

Se este foi um avanço da Constituição, por outro lado, não se pode dizer o mesmo da Emenda Constitucional nº 53 de dezembro de 2006. Isto porque seu art. 211 determinou que “a educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular”. Ou seja, a Educação de jovens e adultos sofre uma desvalorização diante da Emenda, pois não foi considerada prioridade. Em 1996, foi estabelecida uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96. Fruto de intensas discussões desde 1988, a referida lei apresentou um capítulo próprio para a Educação de Jovens e Adultos, que passou a ser assim denominada a partir da lei.

A idade para a realização dos exames supletivos foi antecipada, sendo 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. Interessante observar que a expressão “cursos e exames supletivos” permaneceu no texto, através do que podemos refletir que o caráter compensatório da educação permaneceu.

Outro ponto que merece destaque é a ausência de menção ao preparo especial para lecionar para adultos, presente na LDB de 1971 e agora suprimida. O Art. 61 da nova LDB sinaliza que a formação de profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, porém não há maiores explicações sobre isso.

Em 2000, o Parecer CNE/CEB nº 11 formalizou as Diretrizes Curriculares para a EJA. O documento é extenso e se inicia salientando três funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora se justifica, segundo o documento, porque se trata de uma escola de qualidade que foi negada a esses jovens e adultos. Nos argumentos sobre essa função, o Parecer destaca: “É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.”

Refletimos que o documento, ao salientar a função reparadora da EJA, indica que a modalidade tem suas especificidades e disso deriva a necessidade de um modelo próprio de ação pedagógica.

Outra função da Educação de Jovens e Adultos, segundo o Parecer CEB/CNE nº 11, é a função equalizadora. Essa se justifica porque “o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário” (...).

A terceira função indicada no documento é a função qualificadora. Seu sentido é a possibilidade do ser humano aprender por toda a vida. “(...) ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.”

Chamou-nos atenção durante as discussões sobre o histórico, o fato do Parecer do CNE apresentar um capítulo inteiro sobre a formação docente necessária para atuação em EJA do qual destacamos o seguinte trecho:

(...) pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p. 56)

O documento aponta o reconhecimento de que a EJA apresenta elementos que a diferenciam de outras modalidades e que o professor que deseje lecionar nela precisa ter uma formação que contemple isso. Empatia e capacidade de diálogo, segundo o documento, são ações importantes nesse docente. Elementos que essa pesquisa propõe desenvolver com os estagiários.

O Parecer CNE/CEB nº 11 segue dizendo que os alunos adultos voltam à escola com fortes motivações e “os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas”. Novamente, a proposta dessa pesquisa se encontra em concordância com o documento.

Sobre o posicionamento das Diretrizes Curriculares para EJA acerca das instituições responsáveis pela formação de professores, destacamos:

[...] as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas

universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas (BRASIL, 2000, p. 54).

Assim como essa pesquisa procura apontar, o Parecer nº 11 também fala sobre a importância de as licenciaturas contemplarem a EJA em seus cursos e compreende que esse processo se encontra no caminho de concretização, pois afirma que “muitas universidades (...) já propõem programas de formação docente para a EJA”¹².

Ainda refletindo sobre o papel das universidades no documento, o Parecer nº 11 coloca a EJA com função reparadora na vida de alunos jovens e adultos e atribui às universidades o dever de se integrarem “no resgate desta dívida social abrindo espaços para a formação de professores, recuperando experiências significativas, produzindo material didático (...)” (BRASIL, 2000, p. 55).

Por fim, nessa discussão sobre momentos importantes na história da EJA, destacamos dois documentos. Primeiro a Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes operacionais de Educação de Jovens e Adultos e o documento referencial para implementação dessas diretrizes operacionais para os estados, municípios e o Distrito Federal de 2021.

A Resolução de 2010 estabelece a duração dos cursos, a idade mínima para ingresso e certificação em exames e a EJA realizada por meio da educação a distância (EaD). Além disso, a Resolução em seu Art. 10 fala sobre a formação de professores para a EJA:

O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, (...) desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

O trecho destacado nos permite perceber que mais uma vez se reconhece a necessidade de professores adequadamente preparados para ensinar alunos jovens e adultos.

¹² Essa pesquisa procurou analisar no subcapítulo 1.3 a inserção da EJA em cursos de licenciatura em História da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Já o documento referencial para implementação das diretrizes operacionais CNE/CEB nº 1, de maio de 2021, é extenso e bastante abrangente. Tem como um de seus objetivos alinhar as Diretrizes Operacionais para a EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹³ e à Política Nacional de Alfabetização (PNA). O documento pontua que:

A chegada de novos normativos que pautam os rumos da EJA possuem, desta maneira, um histórico de representatividade da modalidade na Educação Básica. O sujeito da EJA é múltiplo, que se diversifica social, temporal e territorialmente em suas identidades e realidades contextuais nos sistemas de ensino do país. A Educação de Jovens e Adultos e suas diferentes formas de oferta vai ao encontro dessa diversidade e especificidades dos jovens, adultos e idosos em seu percurso de escolarização e inserção ou recolocação no mundo do trabalho (BRASIL, 2021, p. 10).

O trecho destacado nos permitiu pensar que, embora a EJA faça parte da Educação Básica, a educação de jovens e adultos tem suas especificidades reconhecidas pelo documento. O sujeito da modalidade é visto como múltiplo em vários aspectos e, por isso, há a exigência de oferecer a educação de variadas formas para esse sujeito. Porém, nos pareceu contraditório que o documento perceba o sujeito da EJA com tantas singularidades e a BNCC não contemple a EJA.

Por fim, destacamos o trecho do documento que trata da formação inicial e continuada de professores para a EJA

[...] observamos a preocupação da Resolução CNE/MEC nº 01/2021 no que diz respeito à formação docente de modo a contemplar, por meio dessa formação, a demanda social e educacional dos sujeitos da EJA pela Educação Básica. A promoção de cursos de formação inicial e continuada voltados para a prática pedagógica da EJA é essencial para o protagonismo da modalidade nas escolas e sistemas de ensino. Por meio de suas diferentes formas de oferta a modalidade possui consigo um desafio teórico, contextual e metodológico que tanto permite como aspira a proposição de formação inicial e continuada aos professores que atuam na EJA (BRASIL, 2021, p. 89).

Refletimos sobre a inserção da ideia de “protagonismo da modalidade nas escolas e sistemas de ensino” que aparece pela primeira vez num documento sobre a EJA. Isso nos indicou que a modalidade ganha, cada vez mais, feições próprias e um caminho autônomo em relação ao ensino regular. Mas o desafio

¹³ A BNCC fala sobre a Educação Básica, do qual a EJA faz parte. Porém, o documento não fala da EJA especificamente. Como discutimos na pesquisa, a EJA tem especificidades e era de se esperar que isso fosse contemplado na BNCC. O capítulo 2 discute melhor o assunto.

maior nos parece ser a concretização do que a legislação já garante com palavras.

O breve histórico da EJA aqui apresentado e discutido com os estagiários, fez parte da sensibilização deles para uma maior compreensão do universo da modalidade. Observar que a educação de jovens e adultos no passado se resumiu a campanhas superficiais, a assinaturas para votação, treinamento para função no trabalho, entre outras coisas, permitiu aos estagiários reconhecer que houve muitas conquistas para a modalidade ao longo da história.

A legislação em vigor demonstra uma concepção de EJA com características próprias, com uma diversidade de sujeitos, demandando metodologias apropriadas e com professores devidamente qualificados para esse cenário. No entanto, ainda se percebem lacunas na formação desses professores em relação a EJA e isso pode dificultar que as conquistas saiam do plano formal e se concretizem, sendo o professor parte essencial nesse processo.

Por isso, essa pesquisa busca contribuir para minimizar as lacunas deixadas pelas licenciaturas sobre a EJA, sensibilizando os estagiários de História para o universo da modalidade de ensino em questão. Iniciamos essa sensibilização a partir da reflexão sobre o histórico da educação de jovens e adultos para que através do reconhecimento das lutas da modalidade, os futuros professores se percebam parte atuante desse processo que ainda está em fase de consolidação.

Concluimos que a legislação vigente vem garantindo esses direitos para a Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que diz respeito à formação de professores adequados a suas especificidades. Como estará isso ocorrendo na prática? É o que propomos investigar no próximo item da pesquisa.

1.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA PARA A EJA.

Os momentos da história da EJA destacados anteriormente nos permitem vê-la como um direito que foi sendo conquistado gradativamente. Hoje, pode-se perceber que essa modalidade de ensino tem características próprias, reconhecidas em lei, que conferem a ela sua identidade.

A preparação adequada dos docentes nas licenciaturas para o trabalho na EJA seria uma forma não só de garantir o cumprimento da legislação, mas

sobretudo de qualificar a educação praticada na modalidade. No entanto, se percebem lacunas na formação inicial dos professores sobre a EJA.

Quando voltamos nosso olhar especificamente para a licenciatura em História, o quadro de silenciamento sobre a EJA permanece. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais que tratam do curso de História, PARECER CNE/CES 492/2001,¹⁴ se percebe que não há menção a modalidade. Parece que ela não existe.

O documento fala sobre estágios e atividades complementares, mas também não se observam maiores orientações a respeito: “As atividades de prática de ensino deverão ser desenvolvidas no interior dos cursos de História, e sob sua responsabilidade, tendo em vista a necessidade de associar prática pedagógica e conteúdo de forma sistemática e permanente.”

O documento é sucinto em suas determinações. O trecho que trata das competências dos profissionais do ensino de História fala de “diferentes níveis de ensino”, porém não aborda a educação de jovens e adultos.

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

Ventura reflete sobre os avanços da legislação sobre a EJA e a contraditória lacuna sobre ela nos cursos de licenciatura

Embora as conquistas no plano formal sejam fundamentais, resultado da luta da sociedade brasileira, vários estudos têm destacado o silêncio existente nos cursos de licenciatura em relação à EJA, em que pese a complexidade dessa modalidade. Diante disso, nossa hipótese central é que a frágil situação da formação docente inicial em EJA, em nível superior, se confunde com a da própria modalidade no Brasil. Alvo de metas modestas, políticas descontinuadas e fragmentadas, iniciativas focais e aligeiradas, a EJA traduz um projeto societário no qual a universalização da educação básica de qualidade para todos não é prioritária (2015, p. 214).

Em busca de uma observação mais atenta sobre a situação da EJA nas licenciaturas de História atualmente, efetuamos um breve levantamento na

¹⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

estrutura curricular dos cursos de História da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

No caso da UFF, nosso olhar centrou-se sobre o currículo novo, implantado a partir de 2018¹⁵. A pesquisa verificou uma disciplina integralmente dedicada a EJA e outras duas que contemplam a EJA dentro de seus conteúdos. A primeira, Educação de Jovens e Adultos I, é oferecida como optativa por ênfase¹⁶ e as demais, História e Currículo Escolar e História e Ensino são obrigatórias livres¹⁷. Dessa forma, podemos ver que já existe uma preocupação em oferecer disciplinas que abordem a Educação de Jovens e Adultos na Universidade analisada. Mesmo que a disciplina integralmente voltada para EJA seja de livre escolha do aluno, ela consta na grade curricular e isso representa um avanço. As disciplinas obrigatórias elencadas anteriormente se propõem a tratar da EJA dentro de assuntos mais abrangentes, o que consideramos também um avanço. Significa que os alunos da licenciatura em História concluirão a licenciatura com alguns conhecimentos sobre a EJA.

Sobre as disciplinas ministradas na licenciatura em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) encontramos também uma integralmente dedicada a EJA, definida como eletiva. Trata-se, todavia, de uma disciplina não obrigatória, assim como a da UFF. No entanto, podemos considerar que avanços vêm ocorrendo, ainda que timidamente.

Como já mencionado, minha licenciatura em História ocorreu na UFF no período compreendido entre 1993 e 1998. Como dito na introdução dessa pesquisa, a estrutura curricular de meu curso não apresentava disciplinas sobre a EJA. Nas disciplinas que cursei, a EJA não fez parte de nenhum conteúdo abordado. Levando em consideração que em boa parte de minha licenciatura estava em vigor a LDB de 1971, havia a orientação de uma formação adequada para o trabalho docente com jovens e adultos. Assim, observa-se uma lacuna

¹⁵ Disponível em <https://app.uff.br/iduff/consultaEmenta.uff>. Acesso em 14 fev. 2023. A busca foi feita por Currículo, História 2.02.003.

¹⁶ O site da UFF não especifica o que seria optativa por ênfase. Diz apenas que optativas são disciplinas de “livre escolha do aluno, mas que possuem relação com o curso porque foram previamente determinadas e são apresentadas no currículo do curso de graduação.” Disponível em <https://www.uff.br/?q=disciplinas-tipos-inscricao-e-cancelamento>. Acesso em 14 fev. 2023.

¹⁷ O site da UFF não deixa claro o que seria uma disciplina obrigatória livre. Explica apenas que disciplinas obrigatórias são aquelas “consideradas como imprescindíveis para a formação básica e profissional dos alunos.” Disponível em <https://www.uff.br/?q=disciplinas-tipos-inscricao-e-cancelamento>. Acesso em 14 fev. 2023.

que, se preenchida, poderia ter me instrumentalizado melhor para o trabalho que iniciei na EJA anos depois.

Se os cursos de formação inicial nem sempre contemplam a EJA, Di Pierro nos mostra outras possibilidades adotadas pelas universidades no intuito de minimizar as lacunas sobre a EJA em seus cursos.

Num esforço de instaurar essa discussão no âmbito dos cursos de licenciatura, uma alternativa experimentada em algumas universidades tem sido a de abrir aos demais licenciandos a oportunidade de cursar, como eletivas, as disciplinas específicas das habilitações em EJA dos cursos de Pedagogia que a possuem ou a de conceder-lhes a oportunidade de participar de projetos de extensão universitária no campo da EJA (2006, p. 285).

Em se tratando de projetos de extensão, podemos citar o trabalho realizado pelo Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LIEJA-UFRJ)¹⁸. Fundado em abril de 2010, o laboratório conta com professores associados não só da universidade sede, mas também de outras universidades. As linhas de pesquisa realizadas pelo LIEJA tratam, além da formação de professores, de linguagem, sociedade e cultura em EJA, políticas de currículo e disciplinas escolares em EJA, trabalho, educação e políticas de educação básica e profissional de jovens e adultos e experiências educativas e desigualdades sociais e escolares de jovens e adultos. Essas iniciativas nos permitem perceber preocupações com o preparo de docentes para o trabalho na EJA.

A presente pesquisa pretende dar sua contribuição para minimizar as lacunas sobre a EJA deixadas pelas licenciaturas. O acolhimento de dois estagiários da Universidade Federal Fluminense (UFF) abriu essa possibilidade. São estudantes de História, que conforme declararam, não tiveram nenhuma discussão sobre a EJA em seus currículos.

A disciplina cursada pelos jovens professores em formação se chama Pesquisa e Práticas Educativas (PPE) e é oferecida pela Faculdade de Educação da UFF (FEUFF). A Faculdade de Educação oferece o curso de graduação em Pedagogia e as disciplinas de todos os cursos de licenciatura da UFF.

¹⁸ Para saber mais sobre o trabalho realizado pelo LIEJA – UFRJ ver: <https://lieja.fe.ufrj.br/apresentacao/>. Acesso em 14 fev. 2023.

A disciplina PPE tem carga horária de 100h, onde 40h são de estágio supervisionado. Para isso, os alunos precisam ser recebidos por uma escola e por um professor que abra a possibilidade para que os licenciandos observem a dinâmica das aulas, planejem e executem atividades pedagógicas docentes¹⁹.

Sendo assim, essa pesquisa reuniu objetivos próprios com as necessidades dos estagiários. Ao mesmo tempo que procurou sensibilizá-los e refletir com eles sobre a EJA, propôs a construção de uma metodologia para ensinar aos alunos jovens e adultos, o que era solicitado que eles fizessem pela disciplina.

Além disso, o professor da disciplina Pesquisa e Práticas Educativas²⁰ é também o orientador dessa pesquisa. Trata-se de mais um elemento que favorece a articulação entre a universidade e a escola.

Por tudo exposto até aqui, podemos observar que vem ocorrendo esforços para que os professores da EJA sejam devidamente preparados para o trabalho na modalidade. Ainda são passos tímidos, mas a continuidade dessas reflexões e diálogos sobre o tema podem ajudar. E essa é uma das propostas deste estudo.

A lentidão em incorporar discussões sobre a EJA nas licenciaturas, possivelmente tem deixado espaço para que se imagine que trabalhar na EJA seja a mesma coisa que no ensino regular. Como se ensinar a jovens e adultos implicasse apenas em reduzir e apressar conteúdos.

Di Pierro pontua sobre esse quadro

Não existe, assim, relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação. Essa situação pode ser, pelo menos parcialmente, explicada pela configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada (2006 p. 283).

Seguindo a lógica apresentada pela autora, para o aluno adulto basta uma educação rápida, superficial, que lhe garanta apenas um diploma. E o professor que desempenhará essa função também não necessita de outros conhecimentos além dos que já tem com as matérias pedagógicas da licenciatura.

¹⁹ As Informações podem ser obtidas no site da Faculdade de Educação da UFF: <http://feuff.sites.uff.br/>. Acesso em 14 fev. 2023.

²⁰ Professor Rodrigo de Almeida Ferreira.

É importante que se reconheçam as especificidades da EJA para que a visão de um ensino supletivo possa ser substituída por um olhar de necessidades próprias. Muitas vezes os conteúdos serão os mesmos do ensino regular, mas outras vezes, será necessário priorizar pontos que façam mais sentido para a vida do aluno adulto, excluir outros devido à celeridade do curso etc. Como seguir caminhos mais adequados sem conhecer a realidade e as necessidades de formação dos alunos da EJA?

Não se duvida que os futuros professores de História e das demais licenciaturas terminem seus cursos com uma grande gama de conhecimentos para atuarem em sala de aula, mas a EJA precisa estar entre eles. Se isso não vem se verificando adequadamente, é importante que discussões sobre a EJA e suas especificidades ocorram por outros caminhos. Essa é uma das propostas dessa pesquisa.

1.4. OBSERVANDO E REFLETINDO SOBRE A EJA: O CAMPO DA PESQUISA

Diante da reflexão da necessidade de aproximar jovens estudantes da licenciatura e o universo da EJA, a presente pesquisa buscou articular a formação inicial de estudantes de licenciatura em História da UFF, recebidos por mim na condição de estagiários da disciplina Pesquisa e Práticas Educativas (PPE), com a Educação de Jovens e Adultos na escola na qual leciono.

A pesquisa se desenvolveu, como sinalizado, na Escola Estadual Raul Vidal, que integra a região das Baixadas Litorâneas da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e se situa no município de Niterói²¹. A escola foi fundada em 1918 e recebeu seu nome em homenagem a Raul Jorge Vidal (1856-1918), professor, niteroiense, que faleceu pouco antes da fundação da escola. Passou por alguns endereços até se instalar no prédio definitivo em 1942.

No cotidiano escolar, é comum a diferenciação entre escolas de comunidade e escolas de passagem. A escola de comunidade seria aquela que recebe mais alunos do seu entorno. Enquanto a escola de passagem é aquela que se localiza no meio dos fluxos urbanos, recebendo alunos de locais variados.

²¹ A escola já esteve situada em outras ruas, porém sempre no centro da cidade de Niterói. Em 19 de abril de 1942 foi inaugurado o Grupo Escolar Raul Vidal na rua Feliciano Sodré, local em que se encontra hoje.

O Raul Vidal se enquadra na segunda categoria, pois está no centro da cidade, próximo à estação das barcas que faz a ligação com o Rio de Janeiro – importante rota para trabalhadores – e ao terminal rodoviário João Goulart. Portanto, é uma escola de fácil acesso para alunos que vivem e trabalham na cidade de Niterói, para moradores da cidade vizinha, São Gonçalo, e também para a cidade do Rio de Janeiro, capital do Estado.

A escola possui um bom espaço físico, bem cuidado, no qual não se observam pichações, os ambientes são limpos, o espaço de convívio é grande e arejado. Há uma boa quadra coberta, sala de informática, de artes e de vídeo. Possui uma biblioteca com um acervo razoável em quantidade de livros, mas não muito atualizado e um amplo refeitório que serve almoço e jantar.

Tomando como base o primeiro semestre de 2022, a escola apresenta 94 professores e 1376 alunos, distribuídos entre seus três turnos de funcionamento. Como na maioria das escolas, a EJA é oferecida no turno da noite, mas tal turno conta também com Ensino Médio Regular.

Enfocando o cenário da EJA, observamos um total de 13 turmas no primeiro semestre de 2022. O Ensino Fundamental II se organiza em fases e a escola tem, no momento da redação desta dissertação, 5 turmas. O Ensino médio se organiza em módulos, e possui 8 turmas²².

Os alunos da EJA, diferente dos alunos do Ensino Regular, não recebem nenhum material de estudo por parte da Secretaria de Educação do RJ. Isso nos faz refletir sobre a pouca importância dada à modalidade se comparada ao ensino regular, que recebe os livros regularmente. Esse descaso parece proveniente de uma visão da modalidade de forma secundária e a inscreve num panorama de metas modestas (VENTURA, 2014).

Sem materiais, os professores escolhem como irão trabalhar. Alguns preferem utilizar somente o quadro para os registros que devem ser copiados no caderno, outros elaboram apostilas e alguns levam folhas com textos e atividades para o aluno estudar. Essas iniciativas não têm seus custos financiados pela escola. O professor pode pedir aos alunos que arquem com os valores das cópias, mas a experiência da sala de aula me mostrou que alguns não têm recursos para isso. No lugar de dificultar o estudo dos menos

²² As fases VI, VII, VIII e IX correspondem ao Ensino Fundamental. Os módulos I, II, III e IV formam o Ensino Médio da EJA seguindo determinações da SEEDUC (Secretaria de Estado de Educação do RJ). Cada fase ou módulo dura 6 meses.

favorecidos economicamente, optei por adquirir uma impressora e levar os materiais sem custos para os alunos.

A direção da escola Raul Vidal procura atender aos docentes que preferem continuar com as mesmas turmas de um semestre letivo para outro. Isso facilita ao professor usar um material que já organizou. No entanto, nem sempre permanecer com as mesmas turmas é possível. De um semestre letivo para outro, o número de alunos matriculados pode diminuir e não se formando número de turmas suficiente, ocorre o que é chamado de “sobra de professor”. Quando isso ocorre, o profissional precisa ir para outro turno ou mesmo completar sua carga horária em outra escola. Isso pode ser desgastante para o profissional pois não há como prever se ele conseguirá ficar numa escola de sua conveniência.

Por determinação da SEEDUC, o ano de 2022 teve uma redução no número de aulas das turmas de EJA do Ensino Médio²³. Eram quatro tempos de 50 minutos e agora são apenas 3 tempos semanais, com a mesma duração. A mesma configuração foi colocada para as turmas de Ensino Fundamental. Esse número de aulas reduzido tem se mostrado insuficiente considerando o currículo mínimo estabelecido pela Secretaria de Educação²⁴. Os professores tentam minimizar os danos elegendo os conteúdos mais importantes a serem trabalhados. Essa escolha é pessoal, não tendo ocorrido diálogos sobre isso. Quando muito, falamos na sala de professores sobre o assunto, mas nada formalizado.

O horário de entrada dos alunos do turno da noite é 18h20 e a saída acontece às 22h. Não raro os alunos se atrasam porque saem do trabalho num horário muito próximo ao da entrada na escola. Somado a isso, costumam fazer a refeição da noite na escola e se atrasam ainda mais.

Como essa pesquisa se propõe a sensibilizar os estagiários de História para questões sobre a EJA e elaborar com eles uma ação didática que permita a construção de conhecimentos significativos por parte dos alunos jovens e

²³ Os professores não foram informados sobre os motivos da redução no número de aulas.

²⁴ O currículo mínimo instituído pela Seeduc RJ se estrutura em três fases para o Ensino Médio. No entanto, esse currículo não foi readequado quando o Ensino Médio na EJA passou a ter a disciplina História em apenas dois semestres. Ou seja, o currículo mínimo que antes era trabalhado em três semestres passou a ser feito em dois. Para acesso aos conteúdos ver [Curriculo Básico \(educarj.gov.br\)](http://Curriculo_Basico(educarj.gov.br)). Acesso em 5 de abril de 2023.

adultos, mostrou-se importante conhecer melhor o perfil desses alunos no colégio Raul Vidal.

A compreensão desse perfil pode contribuir para a tomada de decisões na elaboração da exposição e para estimular que os estagiários pensem em ações didáticas que potencializem a educação desse público adulto.

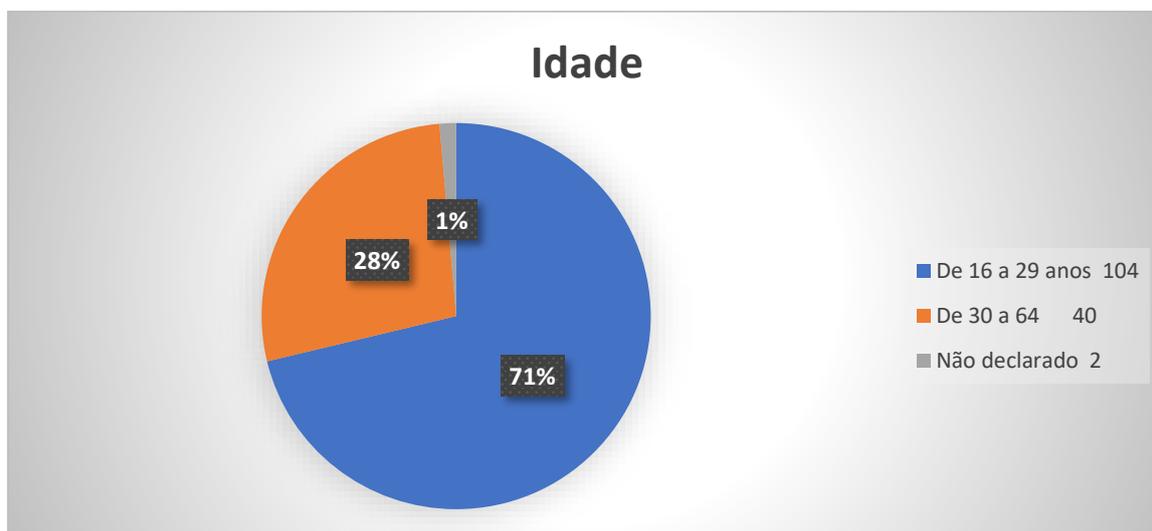
Assim, foi elaborado um questionário para ser respondido pelos alunos (anexo A). As questões foram aplicadas em todas as turmas de EJA da escola²⁵, sendo respondido por 146 estudantes.

Muitos aspectos poderiam ser abordados na tentativa de conhecer melhor o aluno, mas a pesquisa priorizou aspectos ligados ao trabalho e às dificuldades vivenciadas por esses estudantes no cotidiano e nos estudos.

Embora a ideia fosse reunir os dados para compor o perfil do aluno, as escritas ultrapassaram esse objetivo. Algumas respostas expressaram ignorância em relação aos direitos que possuem, orgulho de voltar a escola e as vezes crença num futuro melhor. Uma leitura atenta das palavras de alguns alunos foi uma oportunidade muito rica de conhecê-los com mais profundidade.

O primeiro dado a ser abordado é a idade dos alunos. De um total de 146 alunos que responderam ao questionário, temos:

Figura 1 - Gráfico Idade dos alunos da EJA



Fonte: Elaborado pela autora.

Tomando como base a Lei 12.852/13, que institui o Estatuto da Juventude, é considerado jovem a pessoa entre 15 e 29 anos de idade. Portanto, podemos

²⁵ O questionário foi aplicado por mim e por colegas professores nas turmas em que não leciono.

dizer que os estudantes da EJA do Colégio Raul Vidal são jovens em sua maioria. O dado é interessante porque nos leva à necessidade de acrescentar esse perfil de aluno a educação de jovens e adultos, quase sempre vista como um lugar de alunos mais velhos, que pararam de estudar quando crianças ou adolescentes e que retornaram após muitos anos fora da escola.

Isso reforça a ideia de desta pesquisa sobre a necessidade de formação adequada de professores para a EJA. Esse novo perfil de alunos da EJA deve ser considerado nessa formação de professores. Os futuros docentes podem se preparar melhor para atender a esse público novo. Geralmente se trata de pessoas mais ligadas às novas tecnologias, sobretudo à internet e suas possibilidades, o que reforça também nossa ideia sobre exposição virtual como produto dessa pesquisa.

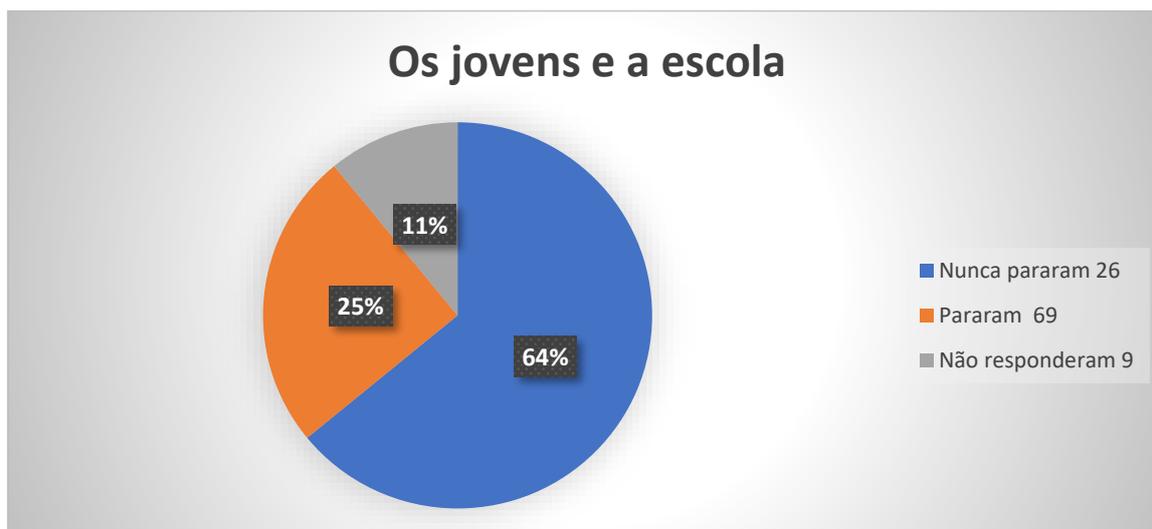
Ainda sobre esse novo perfil dos estudantes da EJA, a Resolução CEB/CNE nº 3, de 15/06/2010 regulamentou, em seus Art. 5º e 6º, a idade mínima para ingresso na EJA, sendo 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio. Isso vem permitindo o que estudiosos do tema chamam de juvenilização da modalidade. Segundo Pereira e Oliveira,

São fatores que têm contribuído para a intensificação desse fenômeno: a evasão e a repetência, consequências das gravíssimas deficiências do sistema escolar e que explicam a defasagem existente entre idade e série; a dificuldade de acesso; a ausência de motivação para permanecer na escola; a busca por certificação escolar por parte de uma parcela da população majoritariamente constituída por negros e/ou pobres. (2021, p. 530 e 531)

De fato, analisando os dados coletados juntos aos alunos, observamos uma parcela que afirma nunca ter parado os estudos. Esses estudantes representam 25% dentre os jovens de 15 a 29 anos da pesquisa. É o que vemos a seguir no gráfico²⁶.

²⁶ Algumas respostas não puderam ser computadas devido a letra ilegível ou mesmo brincadeiras por parte dos alunos. Esses dados foram colocados em “Não responderam”.

Figura 2 – Gráfico Alunos jovens (15 a 29 anos) que pararam de estudar e retornaram para a EJA.



Fonte: Elaborado pela autora.

Importante destacar que, dentre os alunos que nunca pararam de estudar, o mais novo tem 16 anos e o mais velho tem 21. As alegações para a defasagem idade/série são variadas, mas com maior frequência está a repetência no ensino regular. Alunos relataram que repetiram duas ou três vezes a mesma série. A migração para a EJA aparece como a solução para esse problema na visão deles.

Refletir sobre a trajetória desses jovens reprovados no Ensino Regular e que vão para a EJA buscando finalizar os estudos básicos, só faz aumentar a responsabilidade dos que lecionam na EJA. Os insucessos acumulados durante a caminhada escolar da infância e adolescência não raro causam danos ao estudante. Vergonha, insegurança e baixa autoestima são alguns sentimentos presentes nesses alunos e a EJA não deve ser repetidora das experiências traumáticas anteriores.

Em relação aos estudantes que pararam de estudar, vários foram os motivos alegados para a interrupção.

Tabela 1 - Motivos que causaram interrupção nos estudos

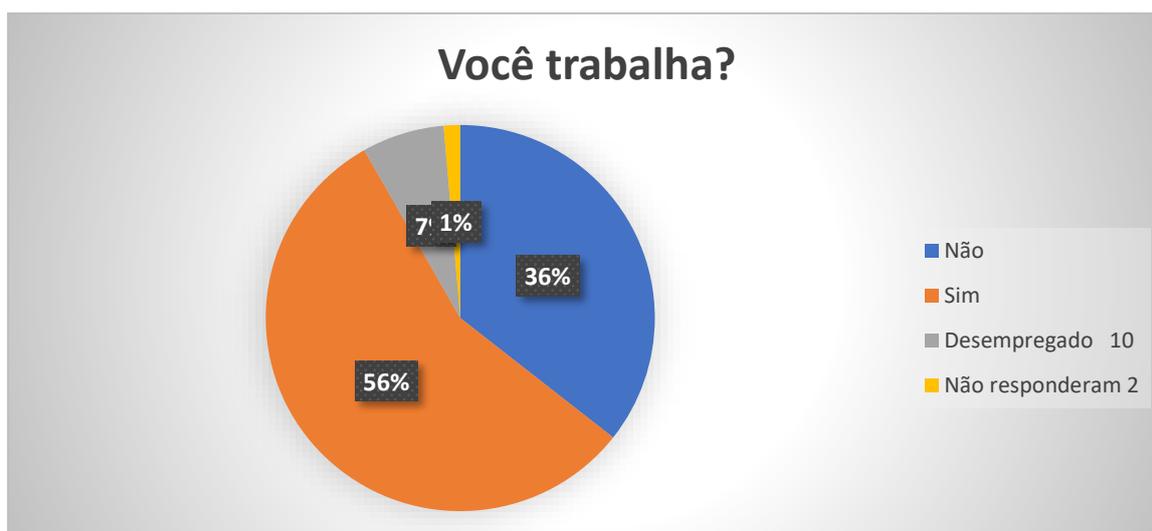
Motivo para interrupção dos estudos	Nº de Alunos
Precisei trabalhar	45
Gravidez	26
Apenas tive vontade	6
Doença do aluno ou familiar	5

Casamento	4
Pandemia de coronavírus	2
Outros motivos	14
Não responderam ou ilegível	9

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que o trabalho é o fator preponderante para a interrupção dos estudos. E esses alunos continuam suas trajetórias de trabalhadores pela vida até que, reconhecendo que a volta a escola pode melhorar esses trabalhos realizados, retornam. Tal retorno não significa conclusão, pois alguns pararam de estudar várias vezes. O gráfico a seguir nos fornece um panorama sobre quantos alunos dessa pesquisa são trabalhadores.

Figura 3 - Gráfico Alunos trabalhadores na EJA



Fonte: Elaborado pela autora

Como se vê no gráfico, alguns alunos relataram situação de desemprego. Considerando isso, podemos dizer que se trata de um trabalhador, porém no momento, está fora do mercado de trabalho. Sendo assim, 63% dos alunos são trabalhadores na EJA do Colégio Raul Vidal. Souza et al. reforça a ideia do trabalho como elemento que num primeiro momento afasta o aluno da escola e que depois acena para esse aluno como porta para uma vida melhor.

Os motivos do abandono escolar são muitos, mas um dos motivos fortes que retirou esses sujeitos da escola está agora reunindo esforços para trazê-los de volta: o mundo do trabalho. Os alunos

esperam que a EJA proporcione acesso ao mercado de trabalho e possibilite uma vida social mais digna a partir do domínio dos conhecimentos culturais e da inserção no mundo político, econômico e social, sendo possível ampliar saberes e espaços de cidadania e inclusão [...] (2012, p. 6)

Caminhando no sentido indicado pelo autor, outros questionamentos sobre o trabalho e as implicações deste, foram feitos aos alunos. A seguir temos as funções exercidas por eles.

Tabela 2 - Funções exercidas pelos alunos.

Trabalho realizado/setor	Nº Alunos
Comércio	17
Limpeza (casas, empresas, etc.)	10
Cuidadora de idosos/crianças	8
Garçom, copeira, cantina	6
Setor de beleza	5
Entregador	3
Qualquer serviço que apareça (Bicos)	3
Mecânico	2
Porteiro	2
Costureira	2
Pedreiro/ajudante	2
Segurança	1
Camareira	1
Metalúrgico	1
Motorista de ônibus	1
Ambulante	1
Não responderam ou ilegível	17

Fonte: Elaborado pela autora.

Mesmo não tendo uma pergunta específica para isso, alguns alunos indicaram que pretendem conseguir melhores trabalhos com o término dos estudos.

Outro ponto indagado na pesquisa foi sobre ter ou não “carteira de trabalho assinada”. O objetivo era identificar se os alunos se enquadram no trabalho formal e, conseqüentemente, gozam dos direitos trabalhistas.

Figura 4 - Gráfico Alunos que trabalham tendo a Carteira de trabalho assinada

Fonte: Elaborado pela autora

Como se percebe pela tabela e pelo gráfico, um número expressivo de estudantes também são trabalhadores de funções de baixa remuneração e que demandam grande empenho físico para sua realização. Aliado a isso, se encontram inseridos na informalidade do mercado de trabalho. Em outras palavras, ficam desamparados quando doentes, velhos ou desempregados. O presente é incerto e o futuro ainda mais, sem nenhuma garantia trabalhista. Arroyo nos propõe uma reflexão sobre a importância de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos.

Quando o ponto de partida é reconhecê-los como trabalhadores, a proposta de garantir seu direito à educação é obrigada a ter como referência os trabalhos de que sobrevivem, se trabalham em trabalhos precarizados, se tem dificuldade de articular tempos de trabalho-sobrevivência e tempos de escola. Se são os injustiçados da ordem social, econômica e até escolar como trabalhadores. Questões que passam a ser obrigatórias nos currículos de formação dos seus educadores (2017, p. 45).

Baseada nas palavras do autor, essa pesquisa indagou os estudantes sobre possíveis dificuldades em ir para a escola. A maioria afirmou não ter problemas em frequentar as aulas. Alguns alunos indicaram dois ou mais motivos.

Tabela 3 - Motivos que dificultam a ida à escola.

Algum motivo dificulta sua ida a escola?	Nº de vezes citado
Nenhum motivo	57
O trabalho	42
Filhos	19
Violência do local de moradia	19
Falta do Riocard ²⁷ e dinheiro para passagem	12
Outros	10
Não respondeu	9

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns alunos trabalhadores expressaram alegria e gratidão por retornarem à escola. Frases como: “Eu trabalho, mas venho grato por estudar” ou “Eu trabalho, mas sempre venho” indicam contentamento por voltar à escola, mesmo que a junção de trabalho e estudo faça exigências maiores na vida desses educandos.

Através dos dados pesquisados para compor um perfil do aluno da EJA, observamos que se trata de jovens trabalhadores que deixaram a escola na infância ou adolescência pela necessidade de trabalhar. Muitas vezes, o trabalho é também o elemento que os fazem voltar, porque os educandos acreditam que podem melhorar suas condições de vida se possuírem o certificado de conclusão dos estudos formais.

Além disso, faz parte da característica desses alunos, os trabalhos que realizam, precarizados, de difícil execução física, baixa remuneração e na maioria das vezes sem as garantias do trabalho formal como auxílio-doença ou aposentadoria.

É importante que se reconheça esse aluno enquanto trabalhador porque esse elemento é muito forte em sua trajetória de vida. Já o retirou da escola uma vez e não pode ser um elemento que o retire de novo. A escola precisa se adaptar a essa realidade e os professores precisam estar cientes para que possam buscar procedimentos metodológicos mais atrativos e capazes de

²⁷ Riocard é o cartão utilizado pelos alunos das unidades escolares da rede SEEDUC (Secretaria Estadual de Educação do RJ) do ensino fundamental e médio tanto do ensino regular como da EJA. Cobre o trajeto casa-escola-casa diariamente.

construir aprendizagens que sejam significativas para esses educandos. Ventura nos aponta o caminho para uma ação educativa na EJA que

[...] reconheça o aluno da EJA como produtor de conhecimentos, de história e de cultura. Trata-se, portanto, de trazer para o âmbito da formação de professores, principalmente no que se refere aos cursos de licenciatura das disciplinas escolares, reflexões sobre o que é a EJA e que tipo de formação humana desejamos construir com esses jovens e adultos, apontando coletivamente para o horizonte de uma formação que contribua para a emancipação dos sujeitos como possibilidade de transformação social e de construção de um projeto societário contra-hegemônico; portanto, que ultrapasse concepções e práticas conformadoras à ordem, articulando a EJA à luta por transformações estruturais na sociedade (2012, p. 80).

Sendo assim, dialogar sobre as questões próprias do universo da EJA, um dos objetivos dessa pesquisa, é também contribuir para as discussões que não vêm ocorrendo de forma satisfatória nas licenciaturas. Espera-se que o trabalho aqui desenvolvido junto aos futuros professores de História possa alicerçá-los para um trabalho significativo junto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

2. A TROPICALIA PARA ENSINAR HISTÓRIA NA EJA

2.1. A ESCOLA COMO LOCAL DE REFLEXÃO E AÇÃO: O ESTÁGIO

Conforme apontamos, a formação inicial dos estudantes de História não vem contemplando a EJA da forma que deveria. As lacunas deixadas nos cursos de licenciatura em relação a modalidade de ensino, são ruins para o profissional e também para o estudante adulto que acaba não tendo um professor devidamente preparado para seu ensino.

Seria proveitoso que a formação universitária dos licenciandos estivesse atrelada ao cotidiano da escola, indo além do estudo sistemático de autores que falam sobre ela. Além disso, a proposição de práticas que permitam um contato mais direto e dialógico com a realidade dos alunos jovens e adultos seria igualmente enriquecedor para esses licenciandos.

Assim sendo, nosso intuito nessa pesquisa do ProfHistória UFF é pensar caminhos para minimizar os efeitos das lacunas sobre a EJA nos futuros professores e também estimular práticas didáticas que qualifiquem o ensino na modalidade. Para isso, buscamos oportunizar aos estagiários maiores conhecimentos sobre a modalidade de ensino e a construção de uma metodologia que possa ser usada para ensinar História aos alunos jovens e adultos.

Como dito anteriormente, durante o desenvolvimento do mestrado, já no período de retorno das atividades presenciais do pós-pandemia, recebi dois estagiários de História da UFF. São eles Matheus Butrucci Gomes (9º período) e Michel Alexander Marinho Fontes (11º período) que se tornaram meus parceiros nessa pesquisa. Ambos trabalham durante o dia e cursam História no turno da noite. São jovens de 23 e 29 anos respectivamente, bastante dedicados ao estágio e às atividades propostas. Michel reside e trabalha em Niterói e Matheus mora e trabalha na cidade do Rio de Janeiro, distante da universidade e da escola do estágio que ficam no município de Niterói.

A disciplina de Pesquisa e Práticas Educativas, cursada pelos estagiários, os trouxe até o colégio Raul Vidal. No entanto, a opção pela EJA não foi feita de forma consciente. Os jovens licenciandos só tinham o turno da noite disponível para o estágio visto que trabalham durante o dia. O estágio na EJA acabou sendo uma consequência da escolha pelo turno.

O estágio supervisionado dos licenciandos exige 40 horas de dedicação²⁸na escola. No entanto, a ementa da disciplina não pede ou estimula que essas horas sejam divididas entre as modalidades. Sendo assim, a EJA continua ocupando um lugar secundário quando comparada ao ensino regular.

É possível que a pouca atenção dada a EJA nas disciplinas dentro das universidades favoreça a ideia de que trabalhar nela seja somente uma questão de encurtar e aligeirar conteúdos do ensino regular. Não sendo, portanto, necessárias habilidades específicas. O momento do estágio poderia ser proveitoso para desfazer ideias equivocadas como essa, mas como não há orientação para que a EJA seja contemplada no período, a modalidade segue em segundo plano.

O estágio se configura como momento importante no caminho de construção profissional do futuro professor. Não nos referimos aqui a um estágio limitado à mera observação solitária ou a uma experiência de substituição do professor regente em dias de falta. Entendemos o estágio como campo de diálogos, trocas, reflexões conjuntas e questionamentos. Milanesi, reforça nossa ideia

É importante refletir um pouco mais sobre a abertura da escola para a realização do estágio. Não basta apenas que a escola ofereça os seus espaços para o estagiário e tudo mais estará resolvido. É necessário que o professor regente queira também assumir o seu papel enquanto formador dos futuros docentes, pois ao longo dos tempos o “seu papel sempre se restringiu em ceder o espaço da sua sala de aula para os estagiários, para que ali pudessem fazer suas observações e dar sua aula de regência, em cumprimento às exigências do curso de formação” (FRANÇA 2006, apud MILANESI, 2012, p.222)

Assim sendo, além de dar minhas aulas e permitir um espaço de observação dos estagiários, tentei oportunizar aos futuros professores vivências na escola para que eles conhecessem a EJA. É esse processo de reconhecimento da EJA como modalidade com características próprias, diferentes do ensino regular que chamei de sensibilização.

Para registrar os encontros, as reflexões e os procedimentos que dividiria com os estagiários, utilizei um caderno de campo. Ele foi de grande importância para que os registros de encontros, falas através de WhatsApp e Google Meet e

28 Ementa disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/15k25b2_OUIYNIw4XkLiC34a3ARsx7gL. Acesso em 18 jun. 2022.

procedimentos não se perdessem e pudessem ser recuperados no momento de escrita dessa dissertação.

O processo de sensibilização dos estagiários teve início com os diálogos sobre o histórico da EJA. Como dito no capítulo 1, a intenção não era que abordássemos toda a trajetória da modalidade em suas minúcias. O objetivo era que os estagiários Matheus Butrucci e Michel Marinho percebessem o quanto foi extenso o período de luta da modalidade para ter reconhecidas na legislação suas especificidades e a necessidade de professores devidamente preparados para trabalhar nela. Além disso, refletimos juntos sobre os avanços serem gradativos e sobre a existência de retrocessos em alguns momentos. Os estagiários foram atentos ao salientarem que não temos garantias que os recuos não voltem a acontecer e essa colocação permitiu que as reflexões fossem ampliadas. Pensamos sobre o papel do professor que se dedica à EJA de contribuir para que retrocessos não voltem a ocorrer e os avanços continuem.

A sensibilização também incluiu ouvir experiências de vida narradas pelos alunos da EJA. Para isso, exploramos outros espaços além da sala de aula. Momentos como a refeição noturna da escola, onde os licenciandos puderam observar como isso se organiza e até uma saída da escola onde os alunos jovens e adultos foram ao Salão Carioca do Livro²⁹.

Destaco aqui nossas visitas ao pátio como sendo momentos interessantes de convívio e reflexão sobre a EJA. Faltando aproximadamente 30 minutos para o término das aulas noturnas, nos posicionávamos no centro do pátio a espera dos alunos que iam deixando suas classes para irem para casa. Nesse momento, eu chamava os alunos que conhecia de outros semestres letivos e apresentava aos estagiários sempre procurando destacar uma referência importante do aluno adulto.

Os estagiários conheceram alunos trabalhadores que apesar de se dedicarem muitas horas ao trabalho de onde retiram seu sustento, não apresentaram nenhuma falta no semestre letivo. Conheceram educandos com histórias de vida difíceis, mas que encontraram na escola uma oportunidade de recomeçar. Foram muitos os encontros e os diálogos entre os futuros professores de História e os alunos jovens e adultos.

²⁹ O evento foi sediado na cidade do Rio de Janeiro, de 9 a 15 de maio de 2022. Era um salão de leitura com exposições, palestras, rodas de conversa e venda de livros. A SEEDUC RJ disponibilizou um voucher para alunos e professores para a aquisição de livros. O site do evento pode ser visto em: <https://www.lersalaocarioca.com.br/ler-2022/>. Acesso em 14 fev. 2023.

Nesses momentos, procurei destacar características de trabalho, de resistência ao ir para a escola, de força de viver e dedicação ao estudo quando tudo parece ser difícil na vida daquele aluno adulto. Quando as conversas terminavam, estagiários e eu trocávamos impressões e muitas vezes eles fizeram referências as leituras de Arroyo e Ventura que serviram de base para as observações e reflexões.

Como dito em outros momentos, a sensibilização dos futuros professores para as questões da EJA pode instrumentalizá-los melhor para o desempenho de suas funções na modalidade. Algo que os cursos de licenciatura poderiam promover, mas nem sempre o fazem. A formação de professores pode se tornar mais rica se puder conciliar o que se aprende nos centros de formação com as vivências do estágio. Arroyo nos fala sobre esses centros de formação de professores

O modelo de escola e de mestre que os centros reproduzem na ocupação dos tempos e espaços é para o aulismo, para ser meros aulistas. Essas lacunas no aprendizado são irreparáveis. Como esses mestres vão valorizar a escola como espaço cultural, de socialização, de convívio, de trocas humanas se a escola em que estudaram e se formaram não equaciona tempos, espaços, atividades de cultura, convívio e socialização? [...] (2013, p. 131).

Se algumas vezes os centros de formação incentivam “aulistas”, o estágio pode amenizar isso, proporcionando experiências complementares. As lacunas que os centros não conseguem preencher podem ser minimizadas a partir da observação e vivência na escola. Por isso, a proposta dessa pesquisa foi conduzir os estagiários para a observação, mas principalmente para uma interação com os alunos da EJA na busca por suas ricas histórias de vida, por suas trajetórias de trabalho, seus caminhos pela escolarização etc.

Os alunos jovens e adultos costumam ter problemas para frequentar a escola devido a seus problemas pessoais. Por serem adultos, às vezes precisam se responsabilizar por elementos que não estavam previstos e faltam as aulas por isso. Para tornar mais claro, cito o exemplo de uma aluna que precisou ficar três semanas sem ir à aula por precisar tomar conta de seus filhos e sobrinhos, 6 crianças entre 4 a 12 anos.

Muitas vezes em que problemas geradores de faltas foram narrados a mim, com a permissão dos educandos, os estagiários eram chamados a participar da conversa. Durante o estágio, os jovens docentes ouviram sobre

problemas no RioCard, violência nas comunidades em que residem os alunos da EJA, falta de rede de apoio para ficar com os filhos pequenos, incompatibilidade de horários entre a escola e o trabalho etc.

Esse ponto do cotidiano da EJA propiciou longas reflexões de nossa parte visto que, como já apontado, são muitos os alunos faltosos. Os estagiários acompanharam os registros dos diários de classe, inclusive com as notificações daqueles educandos que abandonaram a escola após matriculados. Em relação ao quantitativo expressivo de alunos que faltam as aulas, estabeleceu-se um diálogo sobre como saber se é verdade o que o aluno argumenta para justificar suas ausências. Embora cada professor tenha seus critérios, não me furtei a explicar os meus. Acredito em todos até que alguma coisa me mostre o contrário. Alicersei minha forma de ver a questão utilizando as palavras de Miguel Arroyo onde ele indica

Ao acompanhar os processos de formação humana dos educandos, dar maior centralidade à qualidade-não-qualidade humana do viver, do trabalho, da moradia, renda-pobreza, da opressão. A formação humana na escola é inseparável dessa formação-deformação humana no viver dos educandos. É inseparável de seu justo ou injusto viver (2019, p. 100, 101).

Dividir com os estagiários uma forma mais humana de olhar a EJA intencionou servir como ponto de reflexão e não como um modelo a ser seguido. Discutimos sob a perspectiva de que desacreditar dos problemas dos alunos jovens e adultos, sem nenhum indício para isso, pode ser perpetuar uma prática de exclusão que possivelmente eles já sofreram outras vezes. As condições de trabalho, moradia, renda, podem ser obstáculos a assiduidade desses alunos na escola conforme eles apontaram no questionário apresentado no capítulo 1 dessa pesquisa. Sobre as condições que cercam os alunos e a relação dos professores com isso, Freire nos serve de base

[...] as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser (1997 p. 70).

O exercício da escuta, atenta e sincera, dos percalços pelos quais os estudantes jovens e adultos passam e de como isso impacta suas vidas na escola, é uma decisão que indica que o docente está ao lado de seu aluno na construção do que Freire chamou de projeto de gente.

Além disso, as Diretrizes Curriculares para a EJA (2000) que discutimos no capítulo anterior, apontam que empatia e capacidade de diálogo são características importantes no perfil do educador da EJA. Então, estagiários e eu refletimos sobre a necessidade de nos orientarmos por aquilo que a legislação propõe e podemos individualmente cumprir.

O estágio dos estudantes de História realizado na EJA, buscou mostrar aos futuros professores que os alunos jovens e adultos chegam à escola cheios de conhecimentos de vida, de expectativas, de planos etc. Carregam também, como qualquer outro ser humano, dores e decepções.

Mesmo um professor com muitos anos de experiência, se verá diante de situações inesperadas para as quais não há uma resposta pronta, acessível num manual. Cada aluno é um ser único e cada aula é um momento novo, com alegrias, tristezas, gargalhadas, frustrações... Não haveria possibilidade de o estágio preparar os futuros docentes para situações tão diversas. Sobre isso, Tardif pontua

[...] a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertórios de conhecimento prévios que são, em seguida, aplicados na ação (2002, p. 65).

Sendo assim, não foi objetivo do estágio oferecer um modelo de docência para que ele fosse seguido depois. A ideia foi de que a vivência dos estagiários junto aos alunos da EJA, tenha propiciado questionamentos e reflexões que alicercem seus percursos formativos. Aproximar os estudantes da realidade da escola, da sala de aula, pode ter oportunizado maiores conhecimentos sobre a EJA, uma realidade que os centros de formação de professores nem sempre contemplam da melhor forma.

Na convivência entre os futuros professores e os alunos da EJA, vários foram os momentos de experiências compartilhadas. De um lado, os alunos da EJA, trabalhadores, cansados pelo dia de trabalho, do outro lado, os estagiários,

igualmente trabalhadores e com suas obrigações estudantis. Falar dos trabalhos de cada um foi tema bastante frequente nos diálogos.

Muitos momentos sensíveis, como o narrado, ocorreram e acreditamos que possam contribuir para construir a identidade dos futuros professores de História. Como dissemos, não há como criar um manual sobre situações e como responder a elas numa sala de aula. Porém, viver experiências no estágio, refletir com colegas e o professor regente, trocar vivências e histórias com os alunos da EJA, são importantes para a preparação profissional docente.

Concomitantemente a essas vivências, estagiários e eu começamos a pesquisar sobre o *Movimento Tropicalista Musical* para a elaboração de uma exposição virtual que contribua para o ensino de História na EJA.

2.2. USANDO A TROPICALIA PARA ENSINAR HISTÓRIA NA EJA

Diante da proposta de utilizar a Tropicália para ensinar História na EJA, antes de iniciarmos a organização da exposição, recorreremos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para entender o que ela orienta acerca das propostas para o ensino de jovens e adultos. No entanto, esse importante documento instituído em 2018, que é referência para a elaboração dos currículos escolares da educação básica, não contempla a EJA.

Embora a modalidade de ensino faça parte da educação básica, era de se esperar que a BNCC contemplasse as especificidades dos alunos jovens e adultos porque não se pode supor que esses aprendam como crianças e adolescentes. Mais uma vez a modalidade de ensino parece ter ficado em segundo plano. Segundo Carvalho et al,

É obvio, e também mais fácil pensar na simples reprodução de competências tais quais as dos currículos direcionados ao ensino regular para o público da EJA, que se encontraria no papel de apenas receptor de uma educação que não foi pensada e nem elaborada de acordo com as peculiaridades de sua realidade. Fato que, ao mesmo tempo em que torna o sistema um mero transmissor, também faz do aluno um sujeito sem identidade (...) (2020, p. 52).

Essa pesquisa, em consonância com os autores citados, vê na ausência da EJA dentro da BNCC um indicativo de que a modalidade de ensino foi mais uma vez colocada em segundo plano. Não sendo contempladas as peculiaridades da EJA no documento, tomamos como base as orientações para

o Ensino Médio³⁰. Na lista de competências específicas de Ciências Humanas e Sociais, destacamos as competências nº 6:

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 573).

Acreditamos que o estudo da História utilizando o Movimento Cultural Tropicalista pode contribuir para o desenvolvimento dessa competência nos educandos. Nossa proposta de abordar temas como a ditadura, arbitrariedades do período, Atos Institucionais, liberdade, repressão, tortura etc. objetivam contribuir para que o estudante valorize a democracia, o respeito a diferentes opiniões, o debate de ideias, entre outros temas.

Alicerçados na BNCC, mesmo que não da melhor forma, porque ela não contempla a EJA, iniciamos uma pesquisa sobre o Movimento Tropicalista: suas origens, influências, características, descontentamentos, propostas... Para esse aprofundamento, utilizamos dentre outros autores, principalmente Celso Favaretto e Caetano Veloso.

Mais uma vez o aplicativo WhatsApp se mostrou uma valiosa ferramenta, pois através de seu uso, conseguimos dialogar sobre as pesquisas em horários alternativos aos do estágio. Utilizamos também a plataforma Google Meet, que é um serviço de videoconferência que pode facilmente ser acessado por celulares. Assim, mesmo em horário de trabalho, conseguíamos estabelecer diálogos e trocas de impressões sobre o Movimento Tropicalista, objeto de nossa pesquisa.

O movimento em questão se manifestou nas artes plásticas, cinema, teatro e na música. Esta última se tornou sua face mais conhecida. A década de 1960, período em que se desenvolveu a Tropicália, foi marcada pelos festivais de música e pela difusão do rádio, esses dois elementos contribuíram para a popularização das canções.

A Tropicália, em sua vertente musical, nasceu a partir das ideias de jovens músicos de fazer algo novo, diferente, livre e experimental. Caetano Veloso e Gilberto Gil, os principais idealizadores do movimento, tinham 25 anos no momento da explosão tropicalista e não imaginavam estar criando algo que iria

³⁰ A turma I-02 onde a exposição foi apresentada faz parte do Ensino Médio da EJA.

revolucionar a cena cultural brasileira. Nem mesmo o nome Tropicália³¹ foi pensado por eles. O objetivo dos artistas era a liberdade de criar e experimentar na cena musical brasileira.

Caetano Veloso morava num apartamento pequeno, situado num casarão antigo apelidado de Solar da Fossa em Botafogo, bairro do Rio de Janeiro. O local acolhia amigos e intelectuais e era palco de conversas que não se restringiam à música. Cinema, teatro e política também eram temas frequentes nos encontros do solar que costumavam varar as madrugadas.

Caetano Veloso e Gilberto Gil já conversavam sobre a vontade de fazer algo novo, mas alguns acontecimentos foram dando melhor forma às suas ideias. Podemos citar o forte impacto que o filme *Terra em Transe* (1967) de Glauber Rocha³² teve em Caetano Veloso. O filme foi um marco do movimento chamado Cinema Novo³³. Segundo Silva e Ribeiro, os filmes do movimento retratavam

o país com toda a sua desigualdade social e problemas cotidianos nos quais os protagonistas eram os pobres, os trabalhadores, o típico malandro que, mesmo passando por situações precárias, ainda conseguiam driblar as dificuldades econômicas e mostrar toda a sua dignidade e a ânsia de uma vida melhor (2014, p. 65).

No filme *Terra em Transe*, o país fictício ganhou o nome de Eldorado, mas se podem observar similaridades com o Brasil por toda a obra cinematográfica. A situação nacional é retratada numa disputa pelo poder político e observa-se personagens dos mais variados tipos, como militantes, militares, políticos, empresários etc. A estética do filme se encaixou no que Caetano Veloso pensava em fazer na música.

Outro elemento que contribuiu para dar melhor forma as ideias dos tropicalistas foi a experiência de Gilberto Gil com a cultura nordestina de

³¹ O jornalista Nelson Motta atribuiu ao movimento musical o nome que já pertencia à obra da artista plástica Hélio Oiticica (VELOSO, 2017).

³² Glauber Rocha (1939-1981) foi um cineasta que se tornou o maior expoente do Cinema Novo no Brasil. Sobre ele, o pesquisador Ismael Xavier (2022, s.p.) escreveu “Glauber se notabilizou pela realização de um cinema voltado para a discussão dos problemas sociais do Terceiro Mundo (países subdesenvolvidos), tendo sempre a atenção especial às lutas sociais e à busca de superação da pobreza. Compõe em seus filmes um quadro social em que poder político, religião, conflito de classes e personagens inquietos compõem o drama desenvolvido em cada obra.” Disponível em <https://www.sescsp.org.br/ismael-xavier-apresenta-glauber-rocha/>

³³ O Cinema Novo brasileiro, segundo Silva e Ribeiro (2014), representou um marco não só na história da cinematografia nacional, mas para a história mundial do cinema. O Cinema Novo recebeu influência de movimentos culturais de outros países, especialmente o Neorealismo italiano e a Nouvelle Vague francesa.

Caruaru. Ele fora contratado para uma série de shows em Recife e resolveu visitar um centro de cultura. No local, conheceu a “Banda de Pifanos de Caruaru”, onde observou atentamente a melodia, as roupas e a postura do grupo. Se referindo a Gil e a seu empresário, Drummond e Nolasco pontuam:

As experimentações da viagem encheram a cabeça deles de ideias. O longo período em contato com um Brasil real, pobre, miserável, bem diferente do que era cantado nas canções românticas de outrora, causou forte impacto em ambos. Somado a isso, a cultura local fora exposta ao sol, nua, crua, em praça pública, com toda sua precariedade (...) Para Gilberto Gil, aquela experiência tinha sido a gota d'água (2017, p. 152).

Outro elemento que influenciou os tropicalistas foi a peça teatral *O Rei da Vela*, encenada pelo Grupo Oficina³⁴ A peça foi escrita por Oswald de Andrade na década de 30, porém só foi encenada em 1967 sob a direção de José Celso Martinez Corrêa. Trata-se da história de um agiota que deseja ascender socialmente através do casamento com uma aristocrata. Na montagem aparecem críticas sociais, cores berrantes e elementos tropicais como bananeiras e coqueiros.

Como se vê pelas experiências culturais narradas anteriormente, o movimento tropicalista vai sendo gestado pela influência de vários elementos. Mas o marco de nascimento do movimento tropicalista foi o *III Festival da Música Popular Brasileira* da TV Record de São Paulo em outubro de 1967. Nesse festival, foram apresentadas as músicas *Alegria, Alegria* e *Domingo no Parque* com interpretação e autoria de Caetano Veloso e Gilberto Gil respectivamente.

Na ocasião do festival, os artistas idealizadores do movimento, não tinham muita clareza de que resultados queriam alcançar nem os limites do que queriam realizar. Estavam descontentes com o cenário da música brasileira, viviam momentos políticos de ditadura, eram abertos a novas sonoridades e experiências e queriam usar a arte como caminho de liberdade. Nem mesmo o nome *Tropicália* existia ainda. Segundo Gilberto Gil,

Na verdade, eu não tinha nada na cabeça a respeito do Tropicalismo. Então a imprensa inaugurou aquilo tudo com o nome de Tropicalismo.

³⁴ Segundo Lima (2001, p. 39) O grupo faz emergir, no palco, os dramas nacionais de cada momento, por meio de textos oportunos e encenações comunicativas, que espelham os conflitos com vigor e familiaridade, esmiúçam questões dolorosas de nosso cotidiano, sutilezas de comportamentos sociais corriqueiros, que nos passam despercebidos e são denunciados pelo destaque simbólico da arte e oferecidos à análise do espectador. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/5fzBXLmVqNdjLJsHCT9Nsbt/>. Acesso em 10 jan. 2023.

E a gente teve que aceitar, porque tava lá, de certa forma era aquilo mesmo, era coisa que a gente não podia negar. Afinal, não era nada que viesse desmentir ou negar a nossa condição de artista, nossa posição, nosso pensamento, não era. (GIL Apud FAVARETTO, 2021, p. 24)

O festival ocorreu em clima de disputa acirrada, foi exibido pela televisão e alcançou uma grande audiência. *Alegria, Alegria* inovou entre outros aspectos, pela presença de guitarras elétricas tocadas pelo grupo de rock argentino Beat Boys. Não bastassem outras polêmicas, as guitarras causaram descontentamento nos defensores de uma música genuinamente nacional.

Domingo no Parque, escrita e cantada por Gilberto Gil, foi tocada por um conjunto ainda desconhecido, onde uma jovem ruiva chamava atenção. Eram os Mutantes e Rita Lee surgindo para a fama, embora já fizessem *rock and roll* há algum tempo.

O resultado do festival pode ser observado em dois aspectos. O primeiro é que os tropicalistas Caetano Veloso e Gilberto Gil não saíram vencedores. Alcançaram o quarto e o segundo lugar respectivamente. O segundo aspecto diz respeito ao sucesso alcançado pelas músicas e seus autores. As estruturas da música brasileira foram balançadas por aquele novo som e nada seria como antes a partir daquele festival que fora exibido pela tv e que alcançou grande audiência.

O Movimento Tropicalista foi produzido num momento histórico respondendo a conjuntura social, política e cultural desse período. Eram jovens usando a música para se posicionarem sobre temas que permeavam a década de 1960: ditaduras, liberdade política, repressão, censura, sexualidade, drogas, pacifismo, conservadorismo da sociedade, papel da mulher etc. Segundo Ridenti,

Foram características dos movimentos libertários dos anos 60, particularmente de 1968, no mundo todo: inserção numa conjuntura internacional de prosperidade econômica; crise no sistema escolar; ascensão da ética da revolta e da revolução; busca do alargamento dos sistemas de participação política, cada vez mais desacreditados; simpatia pelas propostas revolucionárias alternativas ao marxismo soviético; recusa de guerras coloniais ou imperialistas; negação da sociedade de consumo; aproximação entre arte e política; uso de recursos de desobediência civil; ânsia de libertação pessoal das estruturas do sistema (capitalista ou comunista); mudanças comportamentais; vinculação estreita entre as lutas sociais amplas e os interesses imediatos das pessoas; aparecimento de aspectos precursores do pacifismo, da ecologia, da antipsiquiatria, do feminismo, de movimentos de homossexuais, de minorias étnicas e outros que viriam a se desenvolver nos anos seguintes (2001, p. 13).

A Tropicália propicia a discussão de muitos elementos constituintes do cenário de sua criação, seja através da incorporação de símbolos pelo movimento, pela postura dos integrantes ou por referências nas músicas.

Como dito anteriormente, o Movimento Tropicalista se mostrou publicamente pela primeira vez no *Festival da Canção* de 1967. É, portanto, um movimento que perpassa os anos de ditadura no Brasil iniciada em 1964. Caetano Veloso e Gilberto Gil foram presos apenas alguns dias após a decretação do AI-5³⁵ em 1968 e o exílio, a que foram submetidos em 1969, encerrou o movimento.

O historiador Daniel Aarão Reis (2000) nos ajuda a compreender as nuances do cenário em que o golpe se deu e coloca em evidência elementos que precisam ser considerados na tentativa de entendimento do período. Setores populares se organizaram desde a luta pela legalidade no momento de João Goulart assumir a presidência e, segundo Reis, houve um protagonismo desses movimentos populares, que entraram na cena política em defesa da posse de Goulart. Na sequência, eles não se deixariam tão facilmente afastar do palco.

As agitações sociais ampliaram-se, num crescendo, alcançando trabalhadores urbanos e rurais, assalariados e posseiros, estudantes e graduados das forças armadas, configurando uma redefinição do projeto *nacional-estatista*, que passaria a incorporar uma ampla - e inédita - participação popular. Talvez exatamente por causa disto, mudaram o tom e o sentido do discurso: ao contrário de uma certa tradição conciliatória, típica do estilo de Getúlio Vargas, os obstáculos deveriam agora ser removidos, e não evitados, os alvos, abatidos, e não contornados.

E assim tomou corpo o programa das *reformas de base* (2000, p. 33).

Pelas análises de Reis, podemos compreender que a efervescência política e social era grande no Brasil mesmo antes do golpe militar de 1964. Esse cenário agitado só foi se tornando cada vez mais pulsante conforme as chamadas Reformas de Base ganhavam corpo através dos discursos do presidente e dos comícios que agitaram o país.

Evidente que tudo isso rondava a cabeça dos jovens Caetano Veloso e Gilberto Gil, idealizadores da Tropicália, que contavam com 21 anos a época do Golpe, em março de 1964. Sobre o período, Caetano Veloso revela algumas

³⁵ Os Atos Institucionais eram decretos instituídos pelos militares para dar legitimidade a ditadura implantada em 1964.

impressões que demonstram que o jovem cantor estava atento ao que acontecia em seu país

Nos dois ou três dias subsequentes ao 1º de abril de 1964 falou-se em resistência liderada por Brizola, o valente ex-governador do Rio Grande do Sul, cunhado do presidente deposto. Isso trazia ansiedade, mas também servia de antídoto para a depressão (VELOSO, 2017, p. 320).

Em outro trecho, Caetano Veloso prossegue com suas reflexões sobre como compreendia aqueles dias

Em 64, nós não teríamos parâmetros para julgar a situação em que estávamos. Castelo, que em retrospecto, parece sensato e produtivo, era então a encarnação do mal: ainda não conhecíamos Garrastazu Médici. Nem ao menos achávamos que podíamos acreditar nas palavras de Castelo quando este dizia que não se demoraria na presidência. Uma ditadura militar tinha se implantado e uma semana depois já a víamos estável (VELOSO, 2017, p. 320).

A essa altura de nossas pesquisas sobre a Tropicália, estávamos convencidos de que conteúdos históricos relevantes poderiam ser abordados através do movimento. Eram alguns deles: os anos iniciais do Golpe Militar de 1964, a importância dos Atos Institucionais para a manutenção do regime ditatorial, a força da censura e da repressão que calava os defensores da democracia e a arbitrariedade do exílio a que foram submetidos os artistas tropicalistas e muitos outros contestadores do regime militar. As músicas e posturas tropicalistas, que muitas vezes expressam descontentamento com o cenário político do Brasil, podem nos ajudar a contar esse capítulo de nossa história.

Se a Tropicália nos fornece elementos para o ensino de História no cenário político em que foi gestada, outras possibilidades igualmente ricas se abrem no campo cultural e social. Para melhor compreensão dessas possibilidades, passamos a seguir a fazer algumas considerações sobre a estética e o comportamento tropicalista na área musical. Por fim, abordaremos a música e a metodologia para seu uso em sala de aula.

2.3. A ESTÉTICA E A POSTURA DOS TROPICALISTAS

Os tropicalistas usaram símbolos do movimento *hippie* em capas de discos, músicas, roupas e até na forma dos cabelos. Esse movimento, que nasceu no começo da década de 60 e se espalhou por muitas partes do mundo, se posicionava a favor do consumo de drogas como forma de liberdade. Era uma forma de se colocar contra uma sociedade moralista e conservadora.

O movimento hippie também se posicionou contra a Guerra do Vietnã³⁶ e defendia a paz e o amor no lugar da violência. Outro tema presente na década de 60 que pode ser abordado através da influência hippie no Tropicalismo é a sociedade de consumo. Os hippies pregavam uma vida simples e livre em todos os sentidos, tendo sido criadores de comunidades afastadas da sociedade que negavam.

Os movimentos sociais da década de 1960, no mundo todo, tinham pautas em comum. A eles se pode atribuir o conceito de romantismo revolucionário empregado por Ridenti.

Essa versão brasileira não se dissociava de traços do romantismo revolucionário da época em escala internacional: a liberação sexual, o desejo de renovação, a fusão entre vida pública e privada, a ânsia de viver o momento, a fruição da vida boêmia, a aposta na ação em detrimento da teoria, os padrões irregulares de trabalho e a relativa pobreza, típicas da juventude de esquerda na época, são características que marcaram os movimentos sociais nos anos 60 em todo o mundo, fazendo lembrar a velha tradição romântica (2001, p. 13).

O romantismo revolucionário pode ser entendido como uma forma de pensar o mundo que se fazia presente nos movimentos sociais e que a Tropicália propicia discutir. Isso corrobora a ideia de trabalhar em sala de aula com o Movimento Tropicalista.

A posição da mulher na sociedade, a liberdade de seu corpo, suas lutas e conquistas também podem ser assuntos trabalhados em sala de aula a partir do movimento tropicalista. A figura da jovem Gal Costa, com 22 anos na época

³⁶ A Guerra do Vietnã teve início na década de 50 e seu fim se deu na década de 70. Ela despertou manifestações populares marcantes contrárias a ela na década de 1960. Milhares de pessoas, especialmente jovens, não viam sentido na matança promovida pelo conflito. RIDENTI, M. INTELLECTUAIS E ROMANTISMO REVOLUCIONÁRIO. São Paulo em Perspectiva, v. 15, n. São Paulo Perspec., 2001 15(2), abr. 2001.

da explosão do movimento, nos possibilita isso. Perguntada sobre sua aproximação com o estilo da cantora Janis Joplin³⁷ ela respondeu:

Eu estava muito apaixonada pelo que ela fazia. Queria me integrar naquela linguagem. Estreei num festival da TV Record com a música “Divino Maravilhoso”, de Caetano e Gil. Gil, que fez o arranjo, me perguntou como eu queria cantar. Respondi: “Extrovertida, como jamais cantei”. Então fui pro palco com aquele cabelo black power e aquelas roupas irreverentes... Metade da plateia vaiava, metade aplaudia. Era uma coisa inteiramente nova pra mim (TROPICÁLIA, 2022).

Além do cabelo considerado extravagante para a época e das roupas irreverentes, Gal Costa se apresentou com uma postura aguerrida, dava pequenos gritos antes do refrão “é preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte”. Mesmo com o barulho de plateia e as vaias de muitos, a cantora se aproximou do público numa clara atitude de enfrentamento³⁸.

A ideia de gênero feminino e gênero masculino com papéis bem delimitados também foi questionada pelo movimento. Gal Costa e Caetano por vezes usaram o mesmo corte e estilo de (des)arrumação nos cabelos, tendo ficado bastante parecidos. Essa proposta unissex tinha a intenção de abalar a velha ideia do macho viril e da fêmea delicada. Muitos aspectos da sexualidade estavam em pauta na Tropicália, como esclarece Caetano:

Tanto o submundo urbano noturno quanto as trocas clandestinas de sexo, por um lado, e, por outro, tanto a homossexualidade enquanto dimensão existencial quanto a bissexualidade na forma de mito andrógino eram temas tropicalistas (VELOSO, 2017, p. 280).

Devido ao sucesso alcançado pelos tropicalistas, eles ganharam um programa de TV em fins de 1968. Se chamava *Divino, maravilhoso*, e embora não existam gravações dele devido a um incêndio na rede de tv, ler as descrições e observar as fotos do programa nos fornecem muitos pontos de reflexão sobre a estética e o comportamento tropicalistas.

O entretenimento ia ao ar semanalmente e não possuía um roteiro prévio a ser seguido. Era pura experimentação e improviso. Não bastassem as

³⁷ Janis Joplin foi uma cantora americana que alcançou grande sucesso na década de 1960. Cantava rock, blues e soul. Faleceu em 1970 com apenas 27 anos. Era símbolo de rebeldia e liberdade.

³⁸ O vídeo está disponível no canal do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=mB0ubulCAYM>. Acesso em 26 jun. 2022.

polêmicas músicas apresentadas, toda a estética era ousada. Sobre o primeiro programa temos a descrição do jornal Folha de São Paulo (Tropicália, 2022)

No começo aparece Caetano, de blusa militar aberta sobre o torso nu e o cabelo penteado. Senta-se num banquinho, em estilo ioga, e começa a cantar *Saudosismo*, sua nova música, toda nos moldes das bossa nova original, bem Tom Jobim, bem João Gilberto. Mas a música é para proclamar um *Chega de Saudade* e Caetano assanhar o cabelo e Os Mutantes entrarem em cena e começarem todos freneticamente, amalucadamente, a fazerem o “som livre”. No auge da improvisação, com guitarras, gritos e movimentos de quadris, Caetano diz que vieram mostrar o que estão fazendo e como estão fazendo. E o programa daí para o fim é o mau comportamento total, caótico nos sons e gestos, alucinação. (...) Cada qual se transforma num happening, num pretexto para extravagância, “loucuras”. Para que Gil cante *A Falência das Elites* entram em cena várias latas velhas e é aquele baticum. Caetano deita-se no chão, rola-se como num estertor, vira as pernas para cima, de repente levanta-se e entra no ritmo alucinante, revirando os quadris (...)

Como dito, o programa foi levado ao ar em 1968, com a ditadura militar em pleno vigor. Não é difícil, portanto, imaginar o quão impactante foram essas experiências. A blusa militar e o torso nu são figuras antagônicas se reunidas numa mesma cena. Outro elemento impactante foi a substituição do estilo Bossa Nova, consagrado e respeitado no Brasil e exterior, pelo som tropicalista, livre e experimental. Por fim, destaca-se todo o “mau comportamento” dos personagens tropicalistas em cena. É difícil pensar que as experiências vividas pelos tropicalistas no programa de TV não tenham contribuído para a perseguição política que culminou com o exílio de Caetano Veloso e Gilberto Gil.

Não é de se estranhar que muitos tenham visto alienação ou loucuras na estética tropicalista. Ela demandava informações para ser decifrada e algumas dessas informações só foram sendo conhecidas pelo público com o passar dos anos.

A estética e os comportamentos tropicalistas nos ajudam a contar a História daqueles anos se levarmos em conta as intencionalidades dos artistas. Os movimentos dos quadris, o ambiente caótico sob o som livre, tudo isso fazia parte do desejo de provocação, da vontade de chocar a sociedade considerada por eles conservadora e moralista. A blusa militar, mostrando o corpo nu, não aparece no cenário sem motivo. Faz uma crítica aberta aos militares.

Havia, então, questões políticas, sociais e culturais colocadas em pauta naquela apresentação. Existia o desejo também de romper com a música como ela fora feita até então. Observemos que as críticas estavam sendo feitas, porém

em uma outra linguagem, diferente da forma como se fazia nas chamadas canções de protesto³⁹.

Havia intencionalidade no ato de se vestir para apresentar uma música. As roupas eram extravagantes, muito coloridas, às vezes plastificadas, retratando bananas, às vezes motivos africanos. Os adereços podiam ser fios de telefone, dentes grandes de animais, miçangas ou plumas. Tudo considerado cafona para os padrões da época. Uma mistura de deboche e cafonice que imprimiam um caráter lúdico as apresentações.

Se alguns pareciam não entender, outros entendiam e julgavam subversivo. Quando Caetano prestou depoimento aos militares, logo após ser preso, um deles chegou a dizer que essa era a mais perigosa forma de subversão. Sobre isso, Caetano diz “Política nunca foi o meu forte. Mas vi-me em meio a uma perene exigência da caracterização política das criações artísticas e dos atos individuais.” (2017, p. 321).

Por tudo exposto, as reuniões de planejamento foram gradativamente se tornando mais entusiasmadas na medida em que reconhecíamos as potencialidades do Movimento Tropicalista, em sua vertente musical, para o ensino de História.

2.4. AS CANÇÕES TROPICALISTAS E A METODOLOGIA DE MÚSICA PARA A SALA DE AULA

Como dito anteriormente, nossa proposta é utilizar o Movimento Tropicalista, mais notadamente sua música, para ajudar a contar a História do período em que foi organizado. Pensamos nessa metodologia, porque a música é um elemento cultural de imediata identificação para as pessoas e isso pode ser observado nas escolas com facilidade. Alunos ouvem música enquanto esperam o começo das aulas ou no intervalo entre elas. Fazem isso usando seus celulares, objeto que quase todos têm.

³⁹ Favaretto (2018, sp.) nos explica “Definiram-se duas direções prioritárias: uma arte dita de protesto associada de modo direto ou indireto às necessidades de conscientização e de mobilização do público, diante da necessidade que se impunha de resistência aos cálculos do regime militar, e uma arte de vanguarda em que o imperativo de renovação das formas, linguagens, processos e comportamentos eram considerados prioritários, tanto para a revitalização das artes frente às novas condições provocadas pela modernização, quanto ao redimensionamento crítico do imperativo de participação cultural e política.”

Falamos então de um produto cultural que é amplamente difundido e ao qual as pessoas têm fácil acesso e isso favorece e estimula mobilizá-lo em sala de aula com objetivos didáticos. Hermeto (2012, p.13) nos esclarece

Como produto cultural popular confeccionado e consumido em larga escala, por todo Brasil e em diferentes grupos socioculturais, é amplamente acessível e presente na vida dos estudantes. Assim sendo, como tema, objeto de estudo e fonte, ela é, genericamente, adequada a práticas escolares e planejamentos didáticos voltados para alunos de qualquer faixa etária.

No caso dessa pesquisa, a proposta foi trabalhar com os temas político-sociais presentes no período da Tropicália e que atravessam o movimento. Dentre eles podemos citar a ditadura instaurada em 1964, a censura, as prisões arbitrárias, os exílios etc. Outras temáticas sensíveis passíveis de serem abordadas através da Tropicália são o uso de drogas e sexualidade humana.

Ao propor uma metodologia que envolvesse a música em sala de aula para alunos jovens e adultos, essa pesquisa pensou em algo de fácil identificação para os estudantes e que também pudesse ser agradável e dinâmico. Isso se justifica pelo fato de serem pessoas que geralmente trabalharam o dia todo e tem o cansaço físico e mental como características. A música pode ser um diferencial por ter potencial instigante e lúdico.

Diante dessas questões, restava ainda a dúvida sobre como exatamente abordar a música em sala de aula de forma a extrair dessa experiência a maior gama possível de recursos. Marcos Napolitano (2017, p. 145) elenca uma série de preocupações que o professor deve ter em seu preparo pessoal a fim de realizar um trabalho sólido com a música em sala de aula. Destacamos algumas:

Acho que a primeira tarefa do professor é conhecer a música, como ouvinte. Se o professor não tiver um repertório pessoal de escutas, dentro da própria MPB, para além das canções-clichês, a coisa pode não funcionar. O professor deve conhecer várias canções, pensá-las em seus contextos (mesmo quando a “letra” não tem uma relação óbvia e direta com temas políticos e sociais), deve conhecer as diferenças de gêneros musicais de várias épocas (ou ao menos da história republicana brasileira), deve pré-selecionar canções para suas atividades ao longo do ano. Feito isso, que se dá em um plano mais informal e pessoal, o professor deve capacitar-se, conhecendo a bibliografia metodológica a respeito, visitando websites que tenham informação séria e checada, e frequentando cursos de capacitação

Um elemento facilitador na tarefa de utilizar música em sala de aula é a grande quantidade de material que se pode acessar através da internet que refletem sobre a metodologia de música para a sala de aula. O professor pode se dedicar a essas leituras e escolher caminhos mais convenientes para seu trabalho. Sobre o uso em aulas de História, Hermeto (2012, p. 15) nos orienta

É fato que a formação musical facilita esse processo, mas sua ausência não é um impedimento para a realização de uma abordagem histórica que leve essa complexidade em consideração, pois um trabalho dessa natureza implica, em última instância, que se lance questões históricas sobre a canção – o que é de domínio do professor da área – e que elas sejam respondidas a partir de operações básicas com a “gramática musical”

De fato, para a realização desse trabalho, nem eu nem os estagiários possuíamos habilitação em música. Mas, conforme salientou Hermeto, o importante é lançar questões históricas para que o movimento tropicalista forneça as pistas sobre o período em que foi criado. Em outras palavras, a ideia é utilizar o movimento, com destaque para sua articulação musical, para compor o quadro social, político e comportamental da época de seu surgimento.

Ao propor a utilização da música como recurso didático, seu uso se deu enquanto fonte histórica e não apenas como ilustração de um período. Sendo assim, não se tratava de apenas ler e interpretar o texto da canção. Para os estudantes da EJA, muitas vezes afastados dos estudos por anos, a leitura e interpretação não raro são coisas de difícil realização. Se a música fosse trabalhada somente em sua letra, seria mais um momento em que essa fragilidade apareceria e não seria muito diferente do que é feito com os textos dos livros de História e de outras disciplinas.

Então, além de letras e melodias, nossa proposta foi pensar com os alunos jovens e adultos quem são os cantores e músicos tropicalistas, qual foi o período de suas produções, que posicionamentos políticos estavam sendo defendidos, que questões culturais e sociais estavam sendo refletidos por eles, de que forma a arte era concebida pelo movimento, se era encarada como veículo divulgador de ideias políticas, sociais e culturais etc.

Outro ponto que decidimos abordar com os alunos da EJA foi o tipo de mensagem que as canções tropicalistas passavam. Uma mensagem não explícita, que demanda conhecimentos prévios para ser entendida. Isso era muito diferente da mensagem empregada nas canções de protesto, bastante aclamadas nos meios intelectuais de esquerda. Nestas, a crítica social e o

inconformismo são claros e isso facilitou o caminho para que fossem elevadas a estratégia de resistência política. No entanto, a música tropicalista, de entendimento mais complexo, acabou muitas vezes sendo incompreendida. A esquerda que Caetano Veloso chamou de “convencional”, não poupou críticas às músicas, chamando-as de alienadas diversas vezes. Sobre isso, Caetano Veloso (2003, p. 35) explica

Muitos não entenderam, achavam que os tropicalistas eram alienados porque não fazíamos o papel do esquerdista convencional. Mas acho que as pessoas da esquerda convencional estavam certas, porque eu realmente não me identificava com elas, embora me identificasse com alguma coisa de esquerda. Eu me sentia à esquerda, sim, mas tinha muitos problemas com todo o pessoal de esquerda. Tinha e tenho, ainda hoje. Naquela época, tais dificuldades pareciam maiores porque eles não aceitavam o que eu estava apresentando como contribuição para a luta de esquerda

Nas palavras do compositor fica claro que a música e todo o aparato cênico que ela carregava, faziam parte de uma luta contra a estrutura de poder instalada pela ditadura desde 1964. No entanto, essa forma de luta desenvolvida pelos tropicalistas fugia do convencional. Por isso, foram tão criticados e diversas vezes chamados de alienados.

Para entender a música tropicalista é preciso decifrar alguns códigos e nossa proposta foi elucidar alguns deles junto aos alunos da EJA. Não se tem aqui a pretensão de descortinar todos os símbolos tropicalistas em sala de aula, mas abordar alguns que nos sirvam de ponte para estudar a história do período.

Os tropicalistas transformaram a forma de fazer música no Brasil, propuseram uma renovação artística que possibilitou a mistura de sons diferentes, nacionais e estrangeiros, populares e clássicos, a liberdade de experimentar. As guitarras elétricas, que eles introduziram nos acompanhamentos das músicas, desencadearam inúmeras críticas que alegavam que esses instrumentos feriam a integridade da música genuinamente brasileira. Temas como cultura e identidade podem ser tratados com os alunos a partir desses pontos.

Nas discussões sobre a estruturação da exposição, consideramos que, embora as músicas tropicalistas sejam essenciais nessa ação didática, elas deveriam ser colocadas na última sala do ambiente virtual. Isto porque, dada a sua complexidade, seria mais fácil compreendê-las após os alunos terem visto e dialogado sobre as características tropicalistas que precedem a música na exposição.

Neste ponto do trabalho, evidenciadas algumas possibilidades de utilização do Movimento Tropicalista para ensinar História, havia maior clareza dos contornos que queríamos dar a exposição virtual, produto dessa pesquisa do ProfHistória UFF.

2.5. O PRODUTO DA PESQUISA: A EXPOSIÇÃO VIRTUAL

A proposição de uma exposição virtual sobre o movimento tropicalista para ensinar História surgiu no momento pandêmico que vivemos no ano de 2019 e que se estende aos dias atuais. Foram meses em que as pessoas, especialmente os professores, precisaram descobrir como utilizar a tecnologia a favor do conhecimento.

Passadas as dificuldades iniciais, um mundo de possibilidades educativas se abriu através da internet e, mesmo tendo superado os momentos mais difíceis da pandemia de Covid-19, esse mundo tecnológico interessante e sedutor continua fazendo parte da vida de muitos profissionais da educação.

Optamos, então, por manter a ideia da exposição virtual e outros motivos contribuíram para isso. Primeiro, porque o movimento tropicalista congrega muitos e diversos elementos que num formato virtual podem ser mais bem explorados. São símbolos, adereços, posturas, músicas... O dinamismo do movimento se enquadra bem numa plataforma de apresentação igualmente dinâmica.

Outro motivo foi uma maior facilidade de organização de uma exposição em ambiente virtual. Mais facilidade para quem cria o trabalho e para quem vai assistir. Após a concepção da estrutura que a exposição deveria ter – parte que demandou reflexões e diálogos – a montagem em si pôde ser executada em diferentes momentos e com os organizadores em locais diferentes também. O serviço *Google Sites*, usado por nós, oferece a possibilidade de compartilhamento e edição por pessoas que os usuários escolhem. Então, fomos adicionando fotos e editando a exposição mesmo quando estávamos em locais distintos.

Para quem vai assistir à exposição, é igualmente descomplicado. O interessado pode acessar pelo computador ou pelo celular sem prejuízos na configuração.

O terceiro motivo para a manutenção da ideia de exposição virtual reside na possibilidade de novos trabalhos para a formação de jovens professores em EJA acontecerem partindo dessa primeira experiência. A exposição não será desmontada como num modelo tradicional. Ela ficará na internet, com acesso fácil a quem desejar visitá-la para aprendizado, reflexões, críticas etc. Novos estagiários poderão dar continuidade às reflexões sobre a EJA reelaborando o material exposto virtualmente, atribuindo a ele novos sentidos e significados.

Para que a exposição alcançasse seu objetivo de contribuir para o ensino de História, ela precisou ser pensada e elaborada obedecendo a alguns critérios de organização. Para isso, recorreremos a uma bibliografia sobre exposições museais. Embora os cenários de exposição sejam muito diferentes, algumas referências para melhor entendimento do que se quer comunicar foram essenciais.

Meneses (1994, p. 39) fala sobre exposições em espaços de museus, mas isso não impede que tomemos suas palavras como referência para a exposição virtual

A exposição verdadeiramente histórica é aquela em que a comunicação dos documentos, por sua seleção e agenciamento, permite encaminhar inferências sobre o passado - ou melhor, sobre a dinâmica - da sociedade, sob aspectos delimitados, que conviria bem definir, a partir de problemas históricos. Inferências são abstrações, que não emanam da materialidade dos objetos, mas dos argumentos dos historiadores, referindo-se a propriedades materiais "indiciárias" desses objetos e a informações sobre suas trajetórias

Sendo assim, começamos a elencar os temas que poderiam ser abordados a partir da Tropicália, mas tentando agrupá-los em unidades para que as salas tratassem de temas diferentes, mas de forma coerente. Com os temas listados, discutimos quais seriam as salas, seus nomes e seus conteúdos.

Um ponto central para nós foi a questão da linguagem que seria usada na exposição e como seriam organizados os textos. Optamos por uma linguagem simples, porém não informal e textos não muito extensos para que não se tornassem enfadonhos. Bordinhão et al (2017, p. 8) nos serviu de orientação nesse ponto

o que torna uma exposição fascinante, na maior parte das vezes, é a vitalidade das linguagens e não o acervo em si. Para que se possa criar uma exposição fascinante, é necessário sempre ter claro o que se quer fazer, para quem se quer fazer e por que fazer. E, paralelamente, planejar, representar e visualizar o resultado da sua montagem, mesmo antes de ela ser executada

Assim procuramos proceder. Nosso objetivo era ensinar História a alunos jovens e adultos e, se possível, a públicos ampliados com quem os alunos quisessem dividir a experiência: filhos, pais, irmãos... Pessoas que não têm formação em História e que muitas vezes nem se recordam dos conteúdos da disciplina que tiveram na escola. Então, nossa linguagem deveria ser descomplicada, os textos não deveriam ser longos e as imagens deveriam ser expressivas.

Embora tenhamos feito uma divisão de tarefas inicialmente, como a montagem da exposição era compartilhada através do Google Sites, um colaborador acabava ajudando a organizar a parte que inicialmente cabia a outro. Os problemas pessoais de um dos estagiários geraram dificuldades a sua participação integral na elaboração do trabalho, mas isso não gerou prejuízos ao resultado. Havia essa prática de todos acessarem e editarem as salas. Isso se mostrou muito produtivo e enriquecedor na experiência.

A exposição ficou então organizada da seguinte forma. Uma abertura que apresenta seu título, que é também sua proposta: *Tropicália para Aprender História*. Há um banner que é um mosaico de diferentes imagens tropicalistas, coloridas, em preto e branco, desenhos, fotos, símbolos... Pensamos que a abertura deveria mostrar a diversidade do movimento.

A primeira sala recebeu o nome de *Caminhos Cruzados* porque se ocupou em mostrar de que forma a Tropicália e a ditadura se encontraram. Ela se subdivide em quatro ambientes, cada um referente a um período. São eles:
1967: explosão tropicalista na música,
1968: música e luta,
1969 a 1972: o exílio e
1972: a volta do exílio

A segunda sala se chama *Comportamento Tropicalista*. Ela se preocupa em mostrar a intencionalidade presente nos comportamentos dos tropicalistas.

A terceira sala se chama *Estética Tropicalista*. Procura evidenciar de que forma as roupas e adereços foram utilizados para o deboche ou para compor mensagens de descontentamento com elementos presentes na época etc.

A quarta sala mostra quatro músicas tropicalistas: *Alegria, alegria; Domingo no Parque; Baby e Tropicália*. Procuramos utilizar vídeos com imagens de época, como por exemplo os originais dos festivais no caso das duas

primeiras músicas. No entanto, para *Baby* e *Tropicália* não havia vídeos disponíveis com imagens da época em que foram criadas. Decidimos, então, manter as músicas mesmo não sendo da forma como planejado. No caso de *Baby*, uma mesma foto de Gal Costa é exibida durante toda a canção e na música *Tropicália*, o autor do vídeo usa variadas imagens para ilustrar o que está sendo cantado. Julgamos que não haveria prejuízo ao trabalho utilizar esses vídeos, embora não fossem nossa primeira opção.

Por sugestão dos estagiários, a exposição trouxe algumas imagens de jornais da época e de revistas. Concordamos que era uma forma de contextualizar melhor o período. Assim, elas estão presentes em algumas salas.

Além da elaboração da exposição virtual tropicalista, foi necessário pensar de que forma ela poderia obter resultados mais positivos dentro do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, resolvemos preparar os alunos antes da exposição para os conteúdos que nela estariam. Essa preparação ocorreu com a abordagem prévia da década de 1960 em seus aspectos políticos, sociais e culturais. Foram aulas dialogadas, material impresso para leitura, imagens, slides e trechos de programas reproduzidos através do Youtube. Somente depois de passar por essas etapas, começamos a falar sobre a ditadura militar no Brasil e o Movimento Tropicalista nesse contexto. Após esses momentos, marcamos o dia da apresentação da exposição, produto dessa pesquisa do ProfHistória UFF.

2.6. TRILHANDO CAMINHOS POR UMA HISTÓRIA PÚBLICA

Essa pesquisa procurou dialogar com a perspectiva da História Pública. Sendo difícil atribuir um significado sintético a ela, buscamos em Hermeto e Ferreira uma orientação sobre isso que a tratam como “uma plataforma de observação e ação” (2021, p. 9).

Sendo assim, a História Pública pode ser vista como uma atitude diante do conhecimento histórico (PACIEVITCH, 2021). Conhecimento esse que pode estar em vários lugares, mas tem na sala de aula um local privilegiado, onde o professor deve ser o mediador e pode vir a ser também em um historiador público.

A sala de aula é um local para onde convergem conhecimentos históricos circulantes na sociedade, advindos de filmes, novelas, literatura e com muita

força na atualidade, da internet também. No entanto, esses conhecimentos circulantes não têm uma obrigação de serem pautados nos métodos da História, o que muitas vezes leva a equívocos históricos. Ao professor cabe a tarefa de “colocar em diálogo diferentes saberes e conhecimentos históricos sem hierarquizá-los, mas respeitando o rigor advindo dos referenciais da disciplina, inseparáveis das finalidades políticas do ensino de História (PACIEVITH, 2021).

Algumas balizas norteiam a História Pública e essa pesquisa dialoga com algumas delas. A primeira que podemos citar é a autoridade compartilhada⁴⁰. Os estagiários do curso de História foram parte efetiva de todo o processo de construção metodológica para o ensino de História através da exposição virtual, produto dessa pesquisa. Segundo Hermeto e Ferreira, “[...] compartilhar autoridade não significa abrir mão da própria: a pesquisa histórica e a historiografia devem permanecer como procedimentos de referência, seja em uma prática pedagógica escolar, seja na produção de narrativas de pesquisa.” (2021, p. 15)

Estabelecemos um modelo participativo de organização do trabalho ao pensar que concepção de exposição adotaríamos, que plataforma seria mais eficiente aos nossos objetivos, que mensagens gostaríamos de passar e que imagens serviriam melhor a esse plano. A exposição, produto dessa parceria, foi elaborada através de um processo dialógico onde o caminho de construção feito em colaboração propiciou trocas e conhecimentos para ambos os lados.

A História Pública não orienta que se abra mão da autoria dos projetos, mas que se dialogue de maneira produtiva e eficiente na construção de meios para que maiores audiências sejam alcançadas. Nossa intenção é ensinar História para alunos jovens e adultos, mas esperamos, como dito em outro momento, que a publicação do produto num site de fácil e gratuito acesso, possa ampliar nossa audiência para filhos, pais ou amigos dos nossos alunos da EJA. Assim sendo, trata-se de uma parceria que favorece que universidade, escola e comunidade construam conhecimentos histórico juntos.

Uma outra baliza da História Pública com a qual essa pesquisa buscou interlocução diz respeito ao uso de linguagens narrativas e suportes diferenciados. Não se trata de expandir a História a um público fora da academia

⁴⁰ O termo “autoridade compartilhada” foi usado pelo historiador Michael Frisch em 1990 para designar uma forma de fazer História na qual os historiadores devem trabalhar em conjunto com as pessoas comuns e não apenas levar conhecimento para o público.

de qualquer forma ou de qualquer jeito. É necessário que o suporte narrativo seja adequado a seu propósito e a seu público.

Por isso, nossa escolha pela internet se mostrou uma boa possibilidade. Os alunos têm celulares e podem acessar a exposição através deles tanto na escola quanto em outros ambientes. Importante observar que o site foi montado levando em consideração a configuração para celular em primeiro lugar, embora possa ser visto em computadores e tablets sem problemas.

Ainda refletindo sobre a História Pública, Liddington adverte que “A História pública tem importância real e urgente, dada a crescente popularidade das representações do passado nos dias de hoje” (2011 p. 50). Os alunos são grandes consumidores de vídeos e aulas da internet e esses nem sempre estão preocupados com o rigor do método histórico. Outro fato frequente é a grande quantidade das chamadas fakes news⁴¹ que circulam pela internet tendo no aplicativo WhatsApp um grande propagador.

Diante disso, é interessante que os alunos percebam que a internet pode ter conteúdo seguro, confiável, baseado em pesquisas comprometidas com o método histórico. Buscando explicitar isso, antes da apresentação da exposição, trabalhamos com os alunos como ocorre a escrita da História, o que se estuda para se tornar um historiador, o que são fontes históricas, as parcerias da História com outras áreas etc.

Trabalhamos também uma fake News que apresentava a jornalista e economista Miriam Leitão como assaltante de banco em 1968, no período da ditadura. Isso era apontado na falsa notícia como sendo o motivo para a prisão e tortura psicológica⁴² que a jornalista sofreu. Refletimos sobre como uma notícia falsa mistura elementos verdadeiros a outros tantos mentirosos para dar uma falsa credibilidade à história contada.

Buscar diálogos com a História Pública deu a essa pesquisa novos horizontes e responsabilidades. Dividir com os estagiários os conhecimentos e as reflexões inerentes a esse processo deu a eles instrumentos para refletir sobre suas futuras práticas pedagógicas.

⁴¹ Termo usado para designar notícias falsas que circulam na internet.

⁴² Miriam Leitão foi presa em 1972 por ser integrante do PC do B, partido clandestino na época. Foi torturada, tendo sido colocada numa sala escura com uma cobra. Estava grávida de um mês.

3. A EXPOSIÇÃO VIRTUAL “TROPICÁLIA PARA APRENDER HISTÓRIA

3.1. A TURMA DA EJA E OS ESTAGIÁRIOS SENDO PREPARADOS PARA A EXPOSIÇÃO VIRTUAL

O produto educacional elaborado a partir dessa pesquisa, a exposição virtual *Tropicália para aprender História*, demandou que algumas etapas fossem cumpridas pelos agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Os educandos precisaram ser preparados para entender a História através da exposição. Os estagiários foram sensibilizados para as questões próprias da EJA e pesquisaram as melhores formas de abordar o conteúdo de História através da Tropicália.

De minha parte, professora regente da turma de jovens e adultos, havia a tarefa de atuar em duas frentes: preparar a turma de alunos da EJA para que tivessem condições de compreender a exposição virtual tropicalista e atuar junto aos estagiários na sensibilização deles e posterior discussão dos temas, organização das salas, coleta de imagens, elaboração dos textos etc.

A turma I-02 foi iniciada em fevereiro de 2022 e contava com 33 alunos matriculados inicialmente. Ao término do período, possuía 22 alunos frequentando regularmente as aulas. Alguns educandos enfrentaram problemas ao longo do percurso que dificultaram suas trajetórias escolares. Uma aluna é portadora de epilepsia, tendo frequentes crises, outra teve graves problemas de violência na família e alguns tinham seus locais de trabalho distantes da escola, nem sempre conseguindo chegar a tempo nas aulas.

A turma pode ser considerada comunicativa e agitada. As idades variavam de 20 a 43 anos, sendo a maioria formada de jovens, o que pode ajudar a entender parte da euforia nas aulas. Essa característica da turma contribuiu para a realização do trabalho, pois foi possível contar com a ativa participação deles em todas as etapas do trabalho desenvolvido e obter retornos, opiniões e considerações durante todo o tempo.

Os estagiários começaram o processo de observação e vivência na EJA na segunda quinzena do mês de maio de 2022. Foram aproximadamente dois meses de presença na turma 1-02 que corresponde ao primeiro módulo⁴³ do Ensino Médio. Como já mencionado, além do acompanhamento das aulas, os

⁴³ O Ensino médio é composto de 4 módulos.

estagiários participaram de momentos de convivência com os alunos da turma de EJA de maneira mais informal nas dependências da escola como o pátio e o refeitório.

Fez parte do processo de sensibilização dos futuros professores de História, a observação das aulas, mas, sobretudo, a valorização do encontro com os alunos da EJA. Os jovens estudantes de História foram incentivados a questionar quem são essas pessoas que retornam aos estudos, os trabalhos que realizam antes de irem estudar, porque deixaram a escola, em qual momento foi isso etc.

Paralelo a esses questionamentos, discutimos o histórico da EJA e textos que falavam sobre o universo da modalidade de ensino de forma crítica, porém humana. Então, o cotidiano da EJA foi se configurando na prática tendo o aporte de pesquisadores da área que ajudaram a embasar as observações dos estagiários.

Aliado a isso, havia os diálogos em equipe sobre o que estava sendo vivido e sentido através do estágio na EJA do Colégio Raul Vidal. Na maioria das vezes, o tempo na escola foi pouco para dividir tantas reflexões. Então, fizemos do aplicativo WhatsApp um aliado nessa tarefa.

Os estagiários puderam observar aspectos próprios da EJA, como por exemplo os tempos de aula encurtados e o vasto currículo a ser contemplado. Diante disso, perceberam que é preciso fazer uma seleção de conteúdos e sentiram as dúvidas dos professores regentes que se questionam se estão fazendo as melhores escolhas. O estágio, que não pretendeu oferecer um modelo de docência, se mostrava um campo de reflexão em conjunto.

Outro ponto que merece destaque dentro dos aspectos próprios da EJA é a dificuldade que muitos alunos têm em ler, entender o que leram e escrever sobre o que entenderam dessa leitura. Os estagiários tiveram acesso a textos escritos pela turma e puderam ver que, muitas vezes, as escritas são de difícil entendimento ou não atendem ao que foi solicitado pelo professor.

Sabemos que mesmo os alunos do ensino regular podem apresentar tais dificuldades, porém os alunos da EJA geralmente sofreram grandes adversidades em seus percursos escolares e não raro foram elas que os tiraram da escola no passado. Sendo assim, discutimos como cuidar dessa questão sem expor o aluno, sem desencorajá-lo, mas mostrando que é possível melhorar.

Aliado à reflexão anterior, os estagiários observaram que as avaliações precisam ser flexíveis na EJA. Não se pode pensar que o aluno adulto tem as mesmas condições para a aprendizagem que a criança ou o adolescente. Nem mesmo o tempo a ser dispensado para o estudo é o mesmo, já que a maioria dos alunos da EJA é trabalhadora.

Por isso, em nossas reuniões de planejamento, optamos por avaliações cotidianas conforme os conteúdos sobre a década de 1960 fossem sendo abordados. A oralidade foi bastante estimulada como forma de avaliação, por se tratar de uma turma bastante comunicativa. Ou seja, buscamos avaliar e valorizar o que os alunos apresentavam de positivo e não reforçar o que precisa ser melhorado. Sobre o processo avaliativo na EJA, Barcelos (2014, p. 69) pontua

Quando refletimos sobre nossas práticas pedagógicas e suas implicações avaliativas e vice-versa, é fundamental que atentemos para os saberes e fazeres que são verbalizados pelo grupo com o qual estamos envolvidos. Ao contar sua história, cada pessoa conta um pouco da sua vida e, assim, faz uma apresentação de sua leitura de mundo. Uma leitura que pode até não “caber” em nossas “matrizes” ou objetivos de avaliação; no entanto, isto não justifica que as deixemos de lado. Ao contrário, penso que foi esse deixar de lado (...) um dos fatores que contribuiu, e que ainda contribui para termos índices tão vergonhosos de evasão, de repetência e de baixo aproveitamento escolar

Algumas vezes, conforme salientado pelo autor, as falas dos alunos fugiram de nossos propósitos educativos. No entanto, procuramos pensá-las como uma consequência inofensiva ao processo ensino-aprendizagem e que contribuiu para o momento se tornar divertido e prazeroso.

Conduzir a avaliação do processo de aprendizagem de forma cotidiana e centrando na oralidade possibilitou que os estagiários percebessem que provas e testes não são as únicas formas de verificar se está ocorrendo aprendizagem. Quando ao longo das aulas, questionávamos determinados momentos da década de 60, um aluno respondia, o outro completava, o outro corrigia o que julgava estar errado etc. Assim, fomos observando o grau de envolvimento dos alunos da EJA com as atividades e verificando que eles estavam aprendendo.

Em se tratando da relação estabelecida entre os estagiários e os alunos da EJA, podemos dizer que no começo estes se mostraram um pouco desconfiados a respeito da presença dos dois jovens estudantes de História em suas aulas. Mesmo tendo sido detalhadamente explicado o porquê da presença,

os objetivos do trabalho, o contexto do mestrado da professora regente etc. Somente com o desenvolvimento de conversas, as presenças constantes e a posturas respeitosa dos estagiários esse panorama foi sendo transformado.

Quando a exposição foi apresentada e o semestre letivo terminou, fizemos uma pequena festa de despedida. Ficou claro que laços de carinho e respeito foram construídos em ambos os lados. Uma aluna que antes chamava os estagiários de “coisinhos”, passou a chamá-los de professores e insistiu para que eles tirassem fotos com ela para sua recordação. Ou seja, para essa aluna adulta os estagiários que eram indivíduos não reconhecidos num primeiro momento, passaram a ser dignos de serem chamados de professor e de fazerem parte da memória afetiva dela. Os futuros professores parecem ter conseguido construir junto aos alunos da EJA um caminho de respeito e carinho, essenciais a formação docente.

3.2. A CAMINHO DA EXPOSIÇÃO: COMO OS CONTEÚDOS FORAM TRABALHADOS NA EJA

Em nossas reuniões de planejamento, estabelecemos que seria necessário preparar os alunos da EJA para que no momento da exposição eles tivessem meios de compreender a História do Brasil que seria contada através do Movimento Tropicalista na música. Então, a primeira questão que se colocou foi que conteúdos abordar e que materiais utilizar para tal objetivo.

Como já foi mencionado, a EJA não possui livro ou qualquer material de apoio fornecido pela Secretaria de Educação do RJ. Então, seria necessário que organizássemos os textos e demais materiais que iríamos utilizar.

Cientes da presença de negacionistas em nossa sociedade e levando em consideração a possibilidade de alguém na turma com o mesmo perfil, decidimos realizar uma primeira discussão com os alunos da EJA sobre a seriedade dos métodos históricos. Isso se justifica porque abordar um tema como a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) pode suscitar ideias equivocadas do ponto de vista histórico, mas que têm ganhado adeptos em nosso país. Como exemplo, a ideia de que os militares fizeram uma revolução ou de que os comunistas estavam prestes a dominar o país e para impedir que o Brasil se tornasse uma nova Cuba, os militares precisaram atuar. Sobre esses pontos, Napolitano (2014, p. 9 e 10) explica

Defendo a interpretação de que em 1964 houve um golpe de Estado, e que este foi resultado de uma ampla coalizão civil-militar, conservadora e antirreformista, cujas origens estão muito além das reações aos eventuais erros e acertos de Jango. O golpe foi o resultado de uma profunda divisão na sociedade brasileira, marcada pelo embate de projetos distintos de país, os quais faziam leituras diferenciadas do que deveria ser o processo de modernização e de reformas sociais. O quadro geral da Guerra Fria, obviamente, deu sentido e incrementou os conflitos internos da sociedade brasileira, alimentando velhas posições conservadoras com novas bandeiras do anticomunismo. Desde 1947, boa parte das elites militares e civis no Brasil estava alinhada ao mundo “cristão e Ocidental” liderado pelos Estados Unidos contra a suposta “expansão soviética”. A partir da Revolução Cubana, em 1959, a América Latina era um dos territórios privilegiados da Guerra Fria. Este pensamento, alinhado à “contenção” do comunismo, foi fundamental para delinear as linhas gerais da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), propagada pela Escola Superior de Guerra. (...)

Nesta visão de mundo marcada pelo anticomunismo visceral, qualquer projeto político que mobilizasse as massas trabalhadoras, ainda que a partir de reivindicações justas, poderia ser uma porta de entrada para a “subversão” comunista

Alicerçados em estudos históricos, fato que pretendíamos ressaltar para os alunos da EJA, elaboramos materiais que tratavam do período da ditadura militar brasileira. Refletimos com os alunos que a História se fundamenta no método científico e que o conteúdo utilizado numa sala de aula de História precisa estar de acordo com isso.

Durante essa aula, salientamos que um professor da disciplina não pode se basear em crenças ou “achismos”. Os historiadores dedicam anos de estudo para que sejam capazes de realizar suas pesquisas e narrar os fatos. Falamos sobre o que são fontes históricas e sobre as áreas de estudo que ajudam o historiador a contar a História.

Os alunos nos ouviram sem fazer muitas perguntas. Destaco, porém, a inserção de um aluno que se interessou mais quando um estagiário comparou a escrita de um historiador com a de um autor de novela. O exemplo cotidiano parece ter feito o aluno refletir e ele disse em tom de ironia que o historiador fala a verdade e o autor de novela mente à vontade. A piada indicou que a seriedade do ofício do historiador estava sendo compreendida.

Desenvolvida essa primeira parte, iniciamos o estudo sobre a década de 1960. Sabedores da impossibilidade de abordar todo o conteúdo, discutimos o que deveria ser contemplado enquanto condição para o posterior entendimento dos principais aspectos da Tropicália. O quadro a seguir sintetiza nossas escolhas.

Quadro 1 - Temas da década de 1960 abordados.

Aspectos Culturais e Sociais	Aspectos Políticos
Movimento Hippie Sociedade consumista Sociedade Conservadora Liberdade Sexual Consumo de drogas	Guerra do Vietnã Revolução Cubana
Movimento Feminista Papel da mulher na sociedade Reivindicações femininas Maior liberdade do corpo a partir da pílula anticoncepcional	Ditaduras Militares na Argentina e no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora.

Em muitos momentos, utilizamos a sala de vídeo da escola para trabalhar os temas citados. O referido espaço possui acesso à internet e é um local amplo que fornece certo conforto aos alunos. Notava-se a alegria por parte da turma em utilizar a sala e muitos declararam nunca terem entrado em tal ambiente. O turno da noite, em que se situa a EJA, é mais curto e isso dificulta aos professores levarem os alunos para outros espaços porque as aulas são aceleradas.

Em nosso planejamento, os conteúdos foram divididos pelas aulas e usamos links com a internet quando algum aluno fazia referência a algo fora do planejamento. O uso da internet nos possibilitou assistir vídeos do Youtube como trechos do Festival de Woodstock (1969) em referência ao Movimento Hippie e o programa do Chacrinha que exerceu influência sobre a Tropicália. Além disso, utilizamos fotos da década de 60 projetadas algumas vezes na própria sala de aula da turma através de um projetor portátil. Isso nos possibilitava evitar deslocamentos até a sala de vídeo, pois encurtava o tempo em companhia dos alunos.

Podemos dizer que o uso dessas linguagens – vídeos e fotos – foram importantes para a construção do projeto. Os alunos da EJA se mostraram ansiosos para as aulas seguintes, sempre perguntando o que aconteceria. Quando a aula era somente expositiva e sem recursos, podia se notar a decepção deles. Então, nos esforçávamos para organizar um material alternativo

ao tradicional. Alunos de outras turmas por vezes pediram para participar das aulas diante do material que viam ser utilizado.

Nesses momentos, nos remetemos às Diretrizes Curriculares para a EJA (2000), refletindo sobre a orientação dada nelas a respeito dos projetos pedagógicos para a modalidade. Segundo o documento, os educandos da EJA retornam à escola com fortes motivações e os projetos devem corresponder a essas expectativas. De fato, chamou-nos atenção o envolvimento dos alunos da turma onde o projeto se desenvolveu e também de outros educandos que pareciam se sentir atraídos a conhecer o conteúdo que estava sendo abordado por nós. A exemplo do que já havíamos pensado, se nem tudo que está na legislação da EJA vem sendo contemplado, é desejável que façamos a parte que nos cabe individualmente.

Após o desenvolvimento de alguns conteúdos e estando prestes a começar a discutir o golpe civil-militar de 1964, começamos a utilizar o WhatsApp da turma para apresentar alguns artistas que fizeram parte da Tropicália. Em versões mais atuais, os alunos viram vídeos de Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Tom Zé e Rita Lee. Depois de compartilhar os vídeos, lançávamos perguntas como: se gostaram da música, da voz, se conheciam o intérprete etc. Não eram canções tropicalistas nem houve preocupação que a música cantada fosse de autoria do intérprete. Como dito, o objetivo era conhecer os artistas, o que pudemos verificar que para muitos só ocorreu a partir da atividade desenvolvida.

Quando chegou o momento de trabalhar os conteúdos relacionados ao golpe, refletimos sobre qual seria a melhor estratégia: introduzir a exposição e explicar o golpe e o desenrolar da ditadura a partir da exposição ou discutir em primeiro lugar o golpe e seus desdobramentos e só então apresentar a exposição. Optamos pela segunda possibilidade, ou seja, a exposição deveria reintroduzir e ampliar os conhecimentos já adquiridos. Isso se justifica porque os alunos da EJA, em sua maioria, pararam de estudar há algum tempo e não se lembravam ou mesmo nunca viram os assuntos relacionados ao conteúdo que se queria estudar⁴⁴. Sendo assim, trabalhamos o conteúdo utilizando imagens e textos e somente depois introduzimos a exposição.

⁴⁴ Questionamos oralmente os alunos sobre lembranças do conteúdo. Verificamos que somente um aluno arriscou algumas respostas e mostrou-se equivocado ao dá-las.

3.3. APRESENTAÇÃO DA EXPOSIÇÃO VIRTUAL “TROPICÁLIA PARA APRENDER HISTÓRIA”.

A elaboração da exposição exigiu de mim e dos estagiários muitos diálogos, reflexões e tomada de decisões. A primeira delas dizia respeito à plataforma de exibição. Optamos pelo uso do *Google Sites*, uma plataforma de criação de sites gratuitos. Mesmo para pessoas com conhecimentos básicos de internet, o *Google Sites* é uma ferramenta bem completa, de manuseio fácil e intuitivo. A plataforma tem modelos prontos que o usuário pode seguir e funciona bem em todo tipo de tela, o que nos foi bastante atraente pois os alunos costumam acessar a internet pelo celular.

Feita a escolha da plataforma de exibição, um mundo de possibilidades se abriu, pois a Tropicália tem muito a mostrar. Em meio à variedade de elementos tropicalistas que poderiam estar na exposição, as palavras de Bordinhão et al (2017, p. 5) nos serviram de apoio. Para as autoras, as exposições

Traduzem discursos e narrativas por meio de intermediações sensoriais, como imagens, sons, cheiros, sensações. Expor é, ainda, escolher o que ocultar, optar entre o que lembrar e o que esquecer. A exposição, deste modo, traduz anseios, medos, questionamentos, afirmações, perguntas e respostas, propondo soluções por meio de uma discussão pública e coletiva

De fato, como a exposição virtual tropicalista aborda o período de ditadura civil-militar brasileira, era nossa intenção provocar os alunos diante de temas sensíveis como repressão, desaparecimentos de pessoas, torturas etc. Era nosso objetivo lembrar os aspectos negativos da ditadura e reafirmar a democracia enquanto valor do qual não se pode abrir mão. Com essas premissas em mente, iniciamos nossa apresentação.

A página inicial deveria conter as principais informações que a exposição iria abordar, com linguagem simples e imagens expressivas sobre o período abordado. Como já mencionado, dividimos a exposição em quatro ambientes: Caminhos cruzados, Comportamento, Estética e Músicas Tropicalistas⁴⁵.

⁴⁵ A exposição pode ser acessada em: <https://sites.google.com/view/tropicaliaparaaprenderhistoria/in%C3%ADcio>. Acesso em 14 fev. 2023.

Figura 5 - Capa da exposição



Fonte: Tropicália para aprender História, 2022.

Cada ambiente aparece na página inicial representado por uma imagem. Os caminhos cruzados entre os tropicalistas e a ditadura aparecem representados pela imagem da Passeata dos Cem Mil onde vemos Caetano Veloso e Gilberto Gil. O comportamento aparece através de Rita Lee sorridente vestida de noiva tendo os Mutantes a beijá-la. A estética pode ser vista no banner multicolorido e a música está representada pela capa do disco coletivo Paris et Circenses.

Seguimos a apresentação conforme a disposição do site, com os estagiários organizando a projeção das salas em Datashow e registrando no caderno de campo os momentos significativos.

Durante a abertura, os diálogos foram sobre a importância do Movimento Tropicalista para o Brasil, o alcance do movimento que se deu em várias áreas da cultura e a parte musical que se tornou a mais conhecida.

Abordamos o fato de que o movimento musical nasce, se desenvolve e termina nos anos de ditadura civil-militar brasileira e que se entrelaçam nesse tempo. Justificamos que, por isso, se pode aprender História com a Tropicália. A essas explicações, uma aluna afirmou: “a Tropicália cutucou a ditadura e a ditadura cutucou a Tropicália”. Ela parecia entender e traduzir para sua linguagem informal a relação entre a Tropicália e a ditadura.

Figura 6 - Caminhos cruzados: Tropicália e ditadura



Fonte: Tropicália para aprender História, 2022.

A sala *Caminhos Cruzados* foi dividida pela cronologia do movimento e buscou mostrar de que forma a ditadura se mostrou naqueles recortes temporais. Em 1967, a Tropicália alcançou o sucesso a partir do Festival da Música Brasileira da Record e os militares apresentam uma Constituição com intuito de dar ares de normalidade a um período ditatorial. Uma foto da capa do Jornal do Brasil anunciando a Carta propiciou discussões sobre a dificuldade da imprensa dizer a verdade num regime ditatorial.

A exposição abordou o ano de 1968 mostrando Caetano Veloso, Gilberto Gil e outros artistas na Passeata do Cem Mil no RJ. Também estava presente na sala expositiva, a criação do programa *Divino Maravilhoso*, que propiciou muitas perguntas por parte dos estudantes. Na avaliação que estagiários e eu fizemos da exposição, concluímos que o deboche e as atitudes ousadas do programa conquistaram a simpatia dos alunos.

Um diálogo importante na atualidade foi aberto quando o assunto foi o Ato Institucional nº 5, decretado em 1968. A manchete do Jornal Última Hora dizia sobre ele: O objetivo é manter a revolução. Discutimos os conceitos de Golpe e Revolução mostrando o posicionamento da História sobre isso.

Lembramos aos alunos que atualmente em nosso país existe um grupo que chama de revolução a chegada dos militares ao poder em 1964, mas que para a maioria dos historiadores trata-se de um golpe. Fizemos referência a um material sobre os métodos da História que utilizamos com os alunos durante as aulas e sobre o ofício do historiador. Uma aluna citou o marido, em tom de crítica,

que questionou a eficácia da vacina usada para prevenir a Covid-19. Ao criticar, ela nos indicou respeito pelos conhecimentos que cada área possui.

Ainda contemplando o ano de 1968, a exposição abordou a prisão de Caetano Veloso e Gilberto Gil, onde uma foto do primeiro com sua vasta cabeleira, agora quase raspada, pareceu chocar os alunos. Refletimos sobre a cabeleira como símbolo de rebeldia e a tentativa disciplinadora dos militares ao cortá-la.

Usamos ainda uma foto que é parte do processo aberto pelos militares sobre Caetano Veloso onde se lê que o artista teve seus discos intitulados “CHE” apreendidos. Segundo o artista, esse disco jamais existiu e foi o momento propício para trabalhar com os alunos os artifícios usados pela ditadura para prender as pessoas. Um aluno perguntou sorrindo: Pode isso, Arnaldo?⁴⁶. Acompanhamos a risada e explicamos que numa democracia isso não pode acontecer, porém na ausência dela, as regras não existem ou são criadas por quem está no comando.

Figura 7 - Caetano Veloso preso pelos militares.



Fonte: Tropicália para aprender História, 2022.

Aproveitando o interesse dos alunos, incentivamos que eles assistissem ao documentário “Narciso em férias”⁴⁷ onde Caetano Veloso narra os dias na

⁴⁶ Expressão que se popularizou no Brasil a partir de jogos de futebol transmitidos pela Rede Globo onde eram realizadas consultas ao ex-juiz de futebol Arnaldo Cesar Coelho sobre lances polêmicos das partidas. e

⁴⁷ Documentário disponível na plataforma Netflix.

prisão. Conforme os estudantes da EJA faziam perguntas sobre o período, conseguíamos mostrar um lado bastante sensível e sofrido do artista. Segundo Caetano Veloso “Quem é preso, é preso para sempre” tamanha é a dor desse momento.

Caminhamos para os anos de 1969 a 1972, quando se deu o exílio de Gilberto Gil e Caetano Veloso. Esse momento na exposição traz, entre outros materiais, uma foto dos artistas em Londres, onde se fixaram, e informações sobre como viveram esses dias: trabalhando, compondo e estudando. Por fim, são mencionados outros artistas também exilados, como Chico Buarque e Geraldo Vandré. Esse momento nos permitiu ampliar a discussão para as músicas de protesto feitas por esses artistas durante a ditadura e como elas se diferenciavam das canções tropicalistas embora os dois tipos desafiassem os militares.

A volta do exílio foi abordada na última seção do ambiente virtual Caminhos Cruzados. Uma imagem mostra Caetano Veloso com um sorriso tímido apenas de visita ao país em 1971 por ocasião do aniversário de casamento de seus pais. Os militares permitiram a visita desde que o cantor cumprisse certas exigências. Não poderia cortar o cabelo nem fazer a barba, deveria se apresentar em programas de tv⁴⁸ e ao dar entrevistas, deveria submetê-las à prévia autorização dos militares. Tudo isso foi exigido para dar ares de normalidade à relação do cantor o governo.

A pergunta de um aluno sobre o porquê de Caetano Veloso aceitar cumprir tantas exigências abriu um debate interessante. Antes que pudessemos responder, outro aluno afirmou que “quando se é perseguido, se é perseguido para sempre”, fazendo referência às palavras de Caetano Veloso sobre a prisão. Percebemos uma mobilização dos conteúdos anteriores por parte do estudante para entender o que se passava e explicar ao colega do que se tratava. Vimos nessa atitude um ato de protagonismo, afinal o aluno se sentiu autorizado a responder antes dos professores a pergunta. Isso foi significativo para nós porque a EJA é uma modalidade onde os alunos costumam ter pouca confiança nas questões ligadas ao conteúdo.

As reflexões prosseguiram e acrescentamos que o artista resistiu ao que pode, como a exigência de fazer uma música celebrando a construção da

⁴⁸ O cantor deveria se apresentar nos programas Som livre, exportação e Buzina do Chacrinha ambos da Rede Globo de televisão.

Transamazônica. Resistiu também através de seu semblante fechado nas fotos tiradas em sua apresentação de televisão. Discutimos que o ato de resistir não se dá apenas pegando em armas ou com violência. A Tropicália em sua vertente musical foi, entre outras coisas, também um ato de resistência.

Abaixo dessa seção sobre a volta do exílio, a exposição trouxe fotos atuais de Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa e Rita Lee. Em nossas reuniões de planejamento, discutimos longamente em que lugar essas imagens deveriam vir porque elas seriam base para mostrarmos que esses artistas resistiram cada qual a sua forma e continuaram cantando e compondo por todas essas décadas que nos separam dos anos de ditadura civil-militar. Optamos por colocar as imagens nessa seção porque estaríamos encerrando uma etapa do trabalho nesse momento.

Abordamos os jovens irreverentes e críticos construindo uma nova forma de fazer música brasileira, mas que ao mesmo tempo, estavam se mostrando contra o regime militar e resistindo a ele de uma forma singular, diferente da usual arte de protesto. Então, achamos pertinente fechar essa parte mostrando onde estão eles hoje e o que fizeram de suas carreiras. A ditadura pode ter conseguido interromper a Tropicália enquanto movimento, mas não deteve a arte dessas pessoas, suas opiniões e ousadia⁴⁹.

⁴⁹ Para corroborar nossa ideia de que os artistas continuam atuando no cenário político-cultural e, por vezes envolvidos em polêmicas pela ousadia, citamos Gal Costa com seios a mostra em seu show *O sorriso do gato de Alice*, de 1994, quando tinha quase 50 anos. Falamos também de Rita Lee, presa em 2012 após seu show acabar. A cantora se incomodou com a presença de policiais e chamou eles de cavalos e outros xingamentos. Gilberto Gil foi eleito para a Academia Brasileira de Letras e tomou posse em 2022. Caetano foi ganhador de um Grammy Latino em 2021.

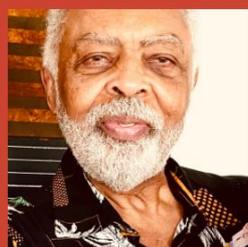
Figura 8 - Os tropicalistas hoje.

O Tropicalismo em sua vertente musical foi encerrado quando Caetano e Gil foram para o exílio. Gal Costa, que permanecera no Brasil, representava a resistência do movimento mas sem o magnetismo e a força de antes.

Os artistas tropicalistas continuaram suas carreiras sendo sempre influenciados pelas ideias da década de 60 que ajudaram a difundir.



Caetano Veloso



Gilberto Gil



Gal Costa



Rita Lee

Fonte: Tropicália para aprender História, 2022.

Os alunos se mostraram surpresos ao observarem a passagem do tempo no rosto dos artistas. A fala de uma aluna foi bastante significativa: “então, eles venceram”. E depois explicou seu ponto de vista: “venceram porque continuaram vivos, enquanto muitos morreram”.

O segundo momento da exposição procurou mostrar o comportamento tropicalista. Nosso objetivo foi demonstrar o quanto os tropicalistas foram ousados diante do cenário histórico em que estavam inseridos, o quanto era inovador se comportar daquela forma na música brasileira e de que forma aquele comportamento questionava a sociedade da época.

A sala começa com a capa do disco *Panis et Circenses*, um trabalho coletivo lançado em 1968⁵⁰. Dada a importância do LP⁵¹ e ao potencial que sua

⁵⁰ O disco teve arranjos e a regência Rogério Duprat e foi produzido por Manuel Barenbein. Foi gravado em maio de 1968.

⁵¹ O LP (Long Play) foi eleito pela revista *Rolling Stone* brasileira o segundo álbum mais importante da música brasileira em 2008. A matéria explica “A discussão sobre quais são os grandes discos da música brasileira é um tema mais dinâmico do que é possível supor. É notório que as perspectivas de apreciação se modificam em curtos períodos, mas é natural que existam algumas unanimidades difíceis de se desbancar. Em uma votação sem precedentes na imprensa nacional, a *Rolling Stone Brasil* convocou estudiosos, produtores e jornalistas para eleger os maiores discos da nossa música em todos os tempos. (...) Os critérios analisados incluíram valor

capa tem de sintetizar o movimento, a imagem poderia ter sido colocada em qualquer parte da exposição. Optamos por evidenciar a obra pelo viés comportamental, mas não nos limitamos a isso, ampliando a discussão para a questão estética.

Os alunos foram provocados a observar a capa do disco e dizer o que conseguiam perceber.

Figura 9 - Capa do disco Panis et Circenses.



Fonte: Tropicália para aprender História, 2022.

A proposição da tarefa parece ter divertido a turma. Os objetos que os tropicalistas seguram na foto foram os elementos que mais chamaram a atenção dos alunos. Em seguida, suas roupas despertaram curiosidade. Explicamos que a imagem se assemelha a antigas fotos de família e que os tropicalistas questionavam o conservadorismo dessa instituição. Muitos alunos alegaram não

artístico intrínseco e importância histórica, ou seja, o quanto o álbum influenciou outros artistas. Todos os votos foram somados e resultaram em uma lista de 100 discos essenciais (...)" Disponível em: <http://web.archive.org/web/20130930032000/http://rollingstone.uol.com.br/listas/os-100-maiores-discos-da-musica-brasileira/>. Acesso em 3 fev. 2023.

saber o que são fotos antigas de família. Os estagiários acessaram na internet outros exemplos dessas fotos e os diálogos seguiram animados.

Tom Zé (à direita, no alto) segura uma mala e veste uma roupa formal. Os jovens mutantes (também no alto) empunham guitarras (que naquele momento causavam muita controvérsia sobre se desvirtuavam ou não a originalidade da música brasileira), Caetano Veloso segurava uma foto da cantora Nara Leão⁵², que não pôde estar presente. Temos ainda Rogério Duprat segurando um penico como se fosse uma xícara, Gilberto Gil com o retrato de formatura de Capinam e o “casa” Gal Costa e Torquato Neto de forma recatada completam a cena.

A ausência de sorrisos numa foto que representa a família foi notada pelos alunos e eles próprios concluíram que deveria ser outro componente do deboche tropicalista. Uma aluna lembrou que na seção anterior, Caetano Veloso não sorriu ao ser fotografado cumprindo exigências dos militares num programa de tv. Concluímos que, a ausência de um sorriso, se observado o contexto, pode expressar uma mensagem. As ideias que foram sendo apresentadas pelos alunos mostravam a atenção deles a exposição e a reflexão sobre o que viam.

Ainda na seção *Comportamento Tropicalista*, vimos duas fotos feitas durante o programa de TV *Divino Maravilhoso*. A primeira mostra o cantor Caetano Veloso plantando bananeira no palco e a outra mostra Gilberto Gil com um equipamento na cabeça como se fosse alvo de uma experiência em laboratório. Os alunos se divertiram e um deles afirmou que eles eram loucos.

⁵² Nara Leão foi considerada musa da Bossa Nova.

Figura 10 - Programa Divino Maravilhoso de 1968



Fonte: Tropicália para aprender História, 2022.

Direcionamos um questionamento aos alunos: Seriam eles loucos ou havia intenção naqueles comportamentos? Um aluno respondeu que não havia loucura nenhuma naquilo e a discussão seguiu procurando mostrar o desejo da Tropicália em “balançar” o conservadorismo, ter liberdade para experimentar e instigar a sociedade brasileira para novas possibilidades.

A seção comportamento mostrou também Rita Lee com seu estilo debochado e ousado se apresentando num Festival da Canção vestida de noiva, acompanhada pelos Mutantes, não menos indiscretos. Contamos um pouco sobre a vida da jovem Rita, que ainda criança fazia xixi nos sapatos das crianças do colégio e já mocinha desafiou o pai, um militar severo, para enveredar pelos caminhos da música.

A seção caminha para seu final com uma imagem de Caetano Veloso com o rosto colado ao de Gal Costa. Ambos usam o mesmo corte de cabelo, o penteado alvoroçado e aparecem de rostos colados. A Tropicália questionava assim a ideia de gênero feminino e masculino com papéis bem delimitados onde há o macho viril e a fêmea prendada e delicada.

Figura 11 - Gal Costa e Caetano Veloso: Androginia.



Fonte: Tropicália para aprender História, 2022.

O papel da Cantora Gal Costa no Movimento Tropicalista foi ressaltado, pois numa sociedade conservadora ela parecia não ter medo das consequências. Sua apresentação cantando a música *Divino Maravilhoso*⁵³ foi descrita salientando seu olhar penetrante e seus gritos, que se tornam mais eloquentes quando pensamos numa artista descrita como tímida. Uma aluna observava com ar incrédulo os diálogos sobre o papel da mulher. Ao final, ela disse: “eu tava perdida nessa época”. Ela demonstrou reflexão sobre suas posturas e os padrões de outra época se colocando num exercício imaginativo que nos pareceu interessante.

A imagem de uma propaganda de aspirador de pó da década de 1960 nos ajudou a mostrar como a mulher era vista. Para provocar a aluna que afirmou que estaria perdida, dissemos que ela teria que escolher, ou seria uma mulher como as que estavam com o aspirador de pó ou poderia ser como Gal Costa, contestadora e livre. Ela deu uma risada franca e afirmou que seria Gal Costa.

Sobre a sala Estética Tropicalista, a exposição buscou mostrar como se vestiam e que símbolos os artistas incorporaram à estética. Começamos com uma imagem que permite ao observador da exposição apreciar os elementos

53

Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=mB0ubulCAYM&list=RDmB0ubulCAYM&start_radio=1&t=11
 s. Acesso em 23 mar. 2022

exagerados, ousados, grandes colares, cabelos volumosos etc. Trata-se de mais uma foto do programa *Divino Maravilhoso*.

Figura 12 - Jorge Benjor e os Tropicalistas.



Fonte: Tropicália para aprender História, 2022.

A essa altura da exposição, parecia estar claro para os alunos que, para fins didáticos, precisamos dividir a Tropicália em seções, mas que o movimento era a soma de tudo aquilo ao mesmo tempo, num período de repressão e conservadorismo. Por isso o movimento foi tão inquietante, criticado e visto como ameaçador pelo governo militar.

A forma cafona e espirituosa de se vestir combinava com as músicas. As roupas brilhosas refletiam o brilho das luzes do palco dando clima especial as apresentações. Então, o que muitas vezes parecia loucura, tinha total sentido dentro das intenções do grupo tropicalista. O plástico (material industrial), por exemplo, algumas vezes foi combinado a adereços usados em cultos afro-brasileiros para funcionar, segundo Caetano Veloso, como “um lembrete do nosso subdesenvolvimento”.

Ainda na seção *Estética Tropicalista*, estavam presentes as capas de discos, procurando identificar os elementos presentes nelas.

Figura 13 - Capa do disco solo de Caetano Veloso (1968).



Fonte: Tropicália para aprender História, 2022.

Esse momento nos permitiu diálogos sobre a banana como símbolo brasileiro, a influência *hippie* no movimento, a liberdade sexual defendida por eles, a psicodelia e as drogas na década de 1960. Foram momentos de aprendizagem, mas também de leveza e sorrisos. Como havíamos planejado, falar de temas delicados para adultos, como o consumo de drogas e sexo livre, requer menos apreensão por parte do professor. Surgiram brincadeiras e muitas perguntas sobre o uso da pílula anticoncepcional, que explicamos ter sido um elemento motivador para a liberdade sexual na década de 60.

3.4. AS MÚSICAS TROPICALISTAS NA EXPOSIÇÃO

A quarta e última parte da exposição se propôs a refletir sobre algumas músicas produzidas pelos tropicalistas. As possibilidades eram muitas e optamos por *Alegria*, *Alegria* e *Domingo no Parque*. Ambas foram marcos iniciais do Movimento Tropicalista musical, apresentadas em festival e possuem imagens de época na plataforma Youtube.

Depois, consideramos que mais duas canções seriam o adequado para trabalhar mais temas sem que a sala ficasse extensa demais. Consideramos que a canção *Tropicália* era emblemática do movimento e possivelmente conhecida por alguns, pois foi tema de abertura de novela de grande alcance na TV

brasileira. Por fim, escolhemos *Baby* por ser interpretada por Gal Costa, o que seria uma oportunidade de mostrar com música a participação dela no movimento e tornar sua voz mais conhecida pelos alunos.

Conforme observado no item que trata da metodologia para música em sala de aula, não era nossa proposta centrar a análise do movimento tropicalista nas letras das músicas. No entanto, consideramos que elas seriam importantes para demonstrar como o movimento utilizou as letras para passar uma mensagem ora contestadora, ora irônica etc. Assim, antes de iniciarmos a última etapa da exposição, a musical, os alunos receberam as letras das quatro músicas para que pudessem acompanhar conosco (Anexo B).

O diálogo começou com a observação de que algumas vezes as canções tropicalistas foram rotuladas como alienadas, sem engajamento político e sem sentido quando comparadas às canções de protesto. Não era fácil entender as canções e os temas implícitos nelas para quem viveu o período. Nossa tarefa então seria decifrar esses códigos e perceber o que a Tropicália tinha a dizer. Os alunos se mostraram curiosos para conhecê-las.

Dividimos com os alunos jovens e adultos as características gerais presentes nas músicas, como o uso de guitarras elétricas que geraram tanto descontentamento em alguns defensores da música genuinamente brasileira, a técnica de falar do Brasil em fragmentos, a inclusão de elementos estrangeiros e nacionais, misturados fosse no ritmo ou nas letras etc. Havia intencionalidade na forma de compor e buscamos refletir sobre essa característica com os alunos.

É importante que se diga que não tivemos a pretensão de esquadrihar as letras em todas as suas palavras e sentidos. Nosso objetivo foi demonstrar a riqueza musical do movimento e tornar mais claras as características que já havíamos trabalhado nos outros momentos da exposição.

Em alguns momentos, os alunos se deixaram levar pelos ritmos e se mostraram contagiados, cantando, batendo palmas ou balançando o corpo. Pudemos então verificar que o efeito lúdico da música se fazia presente na exposição. Isso foi um dado importante na nossa avaliação, porque uma de nossas hipóteses era de que a música fosse um elemento capaz de potencializar a aprendizagem de adultos.

Iniciamos o vídeo de *Alegria Alegria*, marco do nascimento tropicalista de 1967. A música alegre e de refrão forte contagiou a turma. Conversamos sobre o período de ditadura em que a música foi feita e pedimos que os alunos

refletissem sobre os grupos de palavras: “crimes”, “espaçonaves”, “guerrilhas”, “presidentes”, “bandeiras”, “bomba”, “amor”, “pernas”, “dentes”, “beijos”, “Brigitte Bardot”, “Cardinales⁵⁴ bonitas”.

Uma aluna conseguiu perceber que se tratava de elementos presentes na década de 1960, mas disse que alguns ela não fazia ideia do que eram. Abriu-se então um interessante espaço para o conhecimento de novos assuntos que ainda não haviam sido tratados.

As atrizes Brigitte Bardot e Claudia Cardinale fizeram parte desse momento e uma aluna perguntou se a estátua de Búzios⁵⁵ (RJ) não era da primeira. Nos diálogos que se seguiram, ela contou que morou em Cabo Frio e trabalhou numa pousada em Búzios. Na avaliação que eu e os estagiários fizemos, lembramos que os alunos trazem bagagens de vida e isso pode ajudar no processo de construção do conhecimento. Concluimos que atividades que favoreçam trocas onde os alunos se expressem podem ser bastante proveitosas.

Os diálogos sobre a música *Alegria Alegria* continuaram e chamou atenção dos alunos a repetição dos versos “Por que não?”. Eles identificaram nisso a ideia da ditadura “impedindo o autor de fazer as coisas” e por isso ele estaria fazendo a pergunta repetidas vezes, como numa afronta ao regime.

Ainda sobre a música *Alegria alegria*, uma aluna relatou que “dava pra ver as coisas acontecendo, passando pelo cara e ele caminhando contra tudo aquilo”. Ela pareceu conseguir converter em imagens a canção que ouvia usando a História como alicerce.

Como a estrutura das canções é semelhante, optamos por mudar a sequência prevista inicialmente e decidimos que Tropicália seria a próxima música a ser apresentada. De posse da letra, os alunos acompanharam a canção e o vídeo disponível no Youtube⁵⁶.

A música se inicia com um narrador fazendo referência ao momento da chegada dos portugueses ao Brasil em 1500. Pero Vaz de Caminha escreveu ao rei de Portugal contando suas primeiras impressões sobre a terra encontrada. A

⁵⁴ Cardinales é referência a Claudia Cardinale. Ela e Brigitte Bardot foram atrizes da década de 1960 que se tornaram ícones de beleza.

⁵⁵ Búzios é um município do RJ que fica distante 165 km da capital. Em 1964 a atriz francesa Brigitte Bardot passou a temporada de férias lá, tornando o local mundialmente famoso depois disso. Disponível em: <https://buzios.rj.gov.br/historia/>. Acesso em 2 fev. 2023.

⁵⁶ Para saber mais sobre a música ver Favaretto (2021, p.63).

música tropicalista não poderia deixar de fazê-lo em tom de gozação e ironia, marcas do movimento, imprimindo assim um tom cafona à canção⁵⁷.

Quando Pero Vaz Caminha
 Descobriu que as terras brasileiras
 Eram férteis e verdejantes
 Escreveu uma carta ao rei
 Tudo que nela se planta
 Tudo cresce e floresce
 E o Gauss da época gravou⁵⁸.

Segue-se um Brasil fragmentado, que mistura o arcaico e o moderno e que o autor vai narrando com um tom não linear. Os alunos pareceram se divertir com o clima de suspense que a canção tem no início.

A estruturação da letra é bastante complexa e não era nosso objetivo decifrá-la em todos os seus detalhes. Então, optamos por mostrar que a canção se assemelha a um passeio pelo país. O próprio autor disse que desejava fazer “um retrato em movimento do Brasil de então⁵⁹” e foi com esse pensamento que apresentamos a canção.

Eu organizo o movimento
 Eu oriento o Carnaval
 Eu inauguro o monumento
 No Planalto Central do país

Brasília, capital do país, aparece na letra sendo representada pela expressão “monumento no planalto central do país” e dialogamos que isso remete o ouvinte ao local de comando do país, que naquele momento histórico abrigava os militares. Uma aluna nos interrompeu em tom divertido e disse que “atualmente abriga os ladrões”. Os risos que se seguiram, inclusive de nossa parte, não ofuscaram a seriedade da fala da aluna. Em nossa avaliação, o conhecimento da história recente do país foi demonstrado. Talvez de uma forma não muito sensível, o que a aluna desejou externar foram os variados casos de corrupção ligados a políticos de nosso país.

Segundo Caetano, autor da música, “cada refrão tinha sua constelação de sugestões ou referências” e procuramos dividir alguns com os alunos da EJA

⁵⁷ Caetano, em *Verdade Tropical*, explica “(...) o baterista Dirceu, que nada sabia sobre o que tratava a letra que só seria gravada depois, ao ouvir a introdução em que sons percussivos, de cantos de pássaros e intervenções do naipe de metais se superpunham, lembrou da carta de Pero Vaz de Caminha descrevendo a paisagem brasileira no momento do descobrimento. A gravação que foi aproveitada contém o discurso que Dirceu improvisou de pura gozação, sem imaginar que já estava gravando, e muito menos quão adequada era sua falação ao tema tratado na letra.” (p. 202).

⁵⁸ Rogerio Gauss era o técnico de som no momento da gravação da música.

⁵⁹ Caetano em *Verdade Tropical* p. 202.

para demonstrar a profundidade da canção. Como exemplo, citamos as rimas *bossa* e *palhoça*. A primeira palavra remete a um samba de Noel Rosa dos anos 30 e ao programa *Fino da Bossa*, de Elis Regina. Em confronto, a *palhoça*, uma construção pobre e rudimentar.

Outros fragmentos do Brasil presentes na música *Tropicália* são a mulata, a criança feia e morta que estende a mão, os elementos tropicais coqueiro e brisa, a Jovem Guarda na frase “que tudo mais vá pro inferno”, etc. A reflexão de um aluno nos pareceu interessante: “O Caetano vai juntando tudo e misturando na música”. Sua fala foi pouco elaborada, mas demonstrou reconhecer os elementos brasileiros expostos na canção. O “tudo” significa os fragmentos do Brasil adicionados à música.

As discussões a respeito da música *Tropicália* nos fizeram perceber ela abre a possibilidade de trabalhos interdisciplinares. A canção aborda uma série de temas que passam pelo cinema, música, literatura e artes⁶⁰. A contribuição de outras áreas do conhecimento poderia potencializar a experiência.

A música *Baby*⁶¹, cantada por Gal Costa, foi de pronto identificada por alguns alunos que cantaram sem a necessidade da letra em mãos. Conversamos sobre os estereótipos de consumo que aparecem através de metáforas. Piscina como entretenimento, a margarina que deixa implícita a questão da TV onde se mostravam comerciais desse tipo de produto, a Carolina que faz referência à música de Chico Buarque defendida no Festival da Canção de 1967.

No diálogo sobre os comportamentos jovens presentes na música, “tomar um sorvete na lanchonete”, “andar com a gente”, “ouvir aquela canção do Roberto”, um estudante, aparentando ter uns 20 anos, advertiu que os jovens de hoje não fazem essas coisas. Abriu-se um espaço interessante para discutir a noção de tempo histórico. Embora não tivéssemos planejado isso, foi um momento interessante em que os estagiários viram que a flexibilidade dos conteúdos precisa ser considerada quando se propõe uma atividade pedagógica.

As reflexões sobre comportamentos jovens de hoje e do passado nos levaram a diálogos sobre o cantor Roberto Carlos. Os alunos o identificaram

⁶⁰ Na música *Tropicália*, um dos refrões evoca o movimento dadaísta ao mesmo tempo que a Dadá, companheira do cangaceiro Corisco. Indiretamente Caetano Veloso fazia referência ao filme Deus e o diabo na terra do sol, um marco do Cinema Novo. Além disso, há referência também a Iracema do romance de José de Alencar.

⁶¹ Ver: FAVARETTO, 2021, p. 98.

como o cantor que anualmente faz especiais de Natal na TV. Buscamos ampliar o entendimento deles sobre o cantor, discutindo sobre a liderança dele no Movimento Jovem Guarda da década de 1960. Assim como os tropicalistas, o rei do iê-iê-iê, como era chamado, também esteve à frente de um programa de TV em 1965 e foi visto com desconfiança por críticos e intelectuais de seu tempo.

Caminhando para o fim da exposição, foi abordada a música *Domingo no Parque*. O tom alegre e festivo da canção fez os alunos relaxarem e se entregarem ao ritmo. Novamente refletimos sobre o caráter lúdico da música e de como isso pode ser importante para ensinar a alunos jovens e adultos cansados pelo dia de trabalho.

A referida canção, escrita por Gilberto Gil, tem uma letra mais fácil de ser entendida se comparadas as anteriores. Ela narra a história de dois amigos, José e João, que amavam a mesma mulher, Juliana. No final da música, José, tomado de ciúme, acaba matando o casal com uma faca ao encontrá-los no parque.

A música não ganhou o festival, mas ficou em segundo lugar. Misturou elementos como berimbau e guitarras elétricas tão depreciadas naquele momento, pois eram vistas como símbolo do imperialismo. O ouvinte tem a sensação de que está diante de uma cena de cinema, tamanha é a dramaticidade da canção.

Seguindo a canção, a letra narra o dia seguinte ao crime, onde não há mais feira, construção, brincadeira nem confusão. Os elementos que o autor usou no começo da música para apresentar os personagens deixam de existir. Assim, fica implícito que João e Juliana morreram.

É o momento em que a canção se torna triste, o é ritmo lento, parecendo que chegou ao fim. No entanto, somos surpreendidos pelo ritmo contagiante que retorna e aí sim a canção tem seu fim.

Discutimos com os alunos que a Tropicália tinha como característica a inclusão de sons, instrumentos e estilos musicais e que isso fazia de *Domingo no Parque* algo tão genuíno. Não era comum na década de 60 que as músicas tivessem essa liberdade e isso foi inaugurado pelo Movimento Tropicalista. Um aluno disse: “foi por isso que a senhora falou que eles mudaram tudo...”. Ele demonstrou estar compreendendo a singularidade do movimento.

Como se trata de uma canção descritiva, sua mensagem não gerou muitos questionamentos. Os alunos pareceram mais contagiados pelo ritmo do que pela letra.

Quando consideramos que a apresentação da exposição estivesse terminada, os alunos nos pediram mais vídeos. Se mostraram interessados a conhecer as canções de protesto das quais falamos em alguns momentos da exposição com o intuito de diferenciá-las das tropicalistas.

Embora isso não tivesse sido planejado, ficamos satisfeitos com o interesse e atendemos aos alunos. Colocamos um vídeo de Geraldo Vandré, através da plataforma Youtube, onde ele cantava “Pra não dizer que não falei das flores”, no Festival da Canção de 1968⁶². Dialogamos sobre alguns pontos em que ela promove críticas sociais de maneira explícita, diferente das canções tropicalistas. Foi um encerramento oportuno e significativo.

3.5. ALUNOS DA EJA: REFLETINDO E CONSTRUINDO APRENDIZAGENS

Nas reuniões de planejamento, estagiários e eu discutimos qual seria a melhor forma de avaliar se os alunos da EJA estavam construindo aprendizagens a partir da exposição virtual sobre o Movimento Tropicalista. Como já dissemos, optamos por não fazer uma avaliação formal, quantitativa. Nosso critério seria a observação da participação e do envolvimento dos alunos às questões propostas a partir dos conteúdos discutidos. Também decidimos promover, ao final da exposição, uma roda de conversa em que os alunos da EJA poderiam acrescentar ou introduzir novas reflexões sobre a atividade pedagógica.

A experiência de ensinar História para alunos da EJA se mostrou produtiva na construção de aprendizagens. Mesmo com brincadeiras e risos, o que são comuns no perfil da turma analisada, observamos e ouvimos coisas que nos permitiram verificar que o conhecimento estava sendo construído pelos alunos. Além disso, a ironia e o deboche presentes na Tropicália parecem ter conquistado e contagiado os estudantes. Isso era uma premissa importante para nós, já que se trata de alunos adultos que geralmente carregam o peso de seus trabalhos diários quando vão estudar à noite.

⁶² A música concorreu no III Festival da Canção (FIC), produzido pela Rede Globo em 1968. Ficou em segundo lugar, mas tornou-se um hino a resistência no Brasil ditatorial do período. Vídeo disponível em: <https://www.bing.com/videos/search?q=youtube+geraldovandré+caminhando&docid=608011071568375122&mid=93E667A6E0F27DA232B193E667A6E0F27DA232B1&view=detail&FORM=VIRE>. Acesso em 15 fev. 2023.

O caderno de campo, onde foram registrados os momentos mais significativos da exposição, foi uma valiosa ferramenta e nos serviu de fonte para que pudéssemos refletir sobre as aprendizagens na EJA a partir da ação pedagógica proposta. Passamos aqui a expor algumas considerações a esse respeito.

O clima durante toda a exposição foi descontraído e isso permitiu que os alunos da EJA se sentissem à vontade para falar sem receio de julgamentos, como já ocorria nas aulas. Por isso uma aluna usou a palavra “cutucava” para se referir à relação entre a ditadura brasileira e o Movimento Tropicalista. A discente pareceu estar reconhecendo que a Tropicália se manifestou contra a ditadura e a ditadura respondeu ao movimento com a prisão e interrogatórios de seus dois idealizadores, Caetano Veloso e Gilberto Gil.

Outro momento de inserção significativo para nós foi quando discutimos os conceitos de revolução e golpe, ressaltando que os historiadores chamam de golpe o que ocorreu em 1964 no Brasil. A partir da valorização daqueles que se dedicam a estudar a História, buscamos valorizar também o saber de todas as áreas do conhecimento. Uma aluna demonstrou compreender a importância disso, pois ela criticou o negacionismo do marido que questiona a eficácia de vacinas a despeito de cientistas que atestam sua eficiência.

Falando sobre as arbitrariedades do período ditatorial, ao discutir a mentira contada pelos militares e adicionada à investigação sobre Caetano Veloso a respeito de um disco que nunca existiu, um aluno usou a expressão “Pode isso, Arnaldo?”, como ressaltado anteriormente. Essa expressão se popularizou através de jogos transmitidos pela TV e costuma ser feita quando se quer demonstrar que o acontecimento em pauta é “fora das regras, foge ao “jogo”. Essa fala do aluno nos indicou um estranhamento, pois o educando demonstra um certo assombro com a atitude dos militares. Permite-nos perceber, através de sua linguagem cotidiana, a arbitrariedade da situação em que aqueles que estavam no comando do país mentiram para justificar uma prisão.

Outro momento expressivo foi quando a aluna observou os artistas tropicalistas na atualidade ainda em plena atividade cultural. Ao exclamar que eles eram vitoriosos, ela estava, conforme nos explicou, chamando de vitoriosa a trajetória de vida deles, a força para sobreviverem aos tempos de ditadura, tão sombrios.

Refletindo sobre a parte musical da exposição, observamos que ela significou um fechamento para as ideias, uma melhor forma de visualizar as características tropicalistas e um momento de fruição que era também nossa expectativa.

Quando analisávamos a música *Alegria Alegria*, os alunos identificaram no refrão “eu vou, por que não?” as incertezas de um período em que os militares comandavam a vida do país. Como ter certeza de algo em tempos tão arbitrários? Sobre a mesma música, uma aluna disse que parecia que via o cantor, a quem chamou de “o cara”, andando e todas as coisas passando por ele... Na visão dela, Caetano Veloso estaria caminhando contra tudo aquilo.

A História do Brasil recente também teve espaço em nossos diálogos. Uma educanda associou a cidade de Brasília, centro de poder do período militar, à cidade que segundo ela, atualmente “abriga os ladrões”. Ela fazia referência aos políticos da atualidade que, por vezes, são acusados de atos ilícitos. Após os sorrisos inevitáveis, a aluna completou dizendo que a Tropicália era irônica e eles (a turma) também. De fato, trata-se de uma turma que tem essa característica e foi interessante essa identificação com o movimento.

Ressaltadas essas inserções dos alunos durante a exposição como indicativos de que a aprendizagem de História estava ocorrendo, ainda desejávamos algo mais completo e reflexivo por parte deles. Então, promovemos uma conversa sobre a exposição e a História através dela.

Começamos pedindo que falassem se gostaram da exposição e o que perceberam do Brasil através dela. Sabemos que a sinceridade desse momento pode ter sido comprometida pela presença dos idealizadores do trabalho, mas serviu para que os alunos comentassem momentos que julgaram importantes. Como durante toda a exposição tivemos a atenção, a participação, as perguntas e até as ironias e brincadeiras deles, julgamos que a maioria tenha sido sincera ao declarar ter gostado do momento de aprendizagem.

Sobre a aprendizagem dos conteúdos de História, muitas colocações interessantes aconteceram. Destacamos por exemplo a fala de um aluno que disse: “Eles (os tropicalistas) não eram a favor da ditadura, então fizeram músicas que falavam das coisas erradas daquela época, só que tudo escondido.” É certo que a Tropicália não se resumiu a apontar “coisas erradas” de sua época, mas o aluno conseguiu, a seu modo, identificar algumas características

tropicalistas. “Tudo escondido” se refere aos códigos utilizados pelos artistas para retratarem o Brasil, uma linguagem não explícita.

A aluna que, no início da exposição, usou a expressão “cutucava” para definir a relação entre tropicalistas e militares, retomou parte de sua ideia: “Igual eu disse no começo, Caetano não aceitava esses militares, ele ficava tipo implicando com eles... com as músicas... Aí os militares mandaram ele embora do país”. Esse comentário abriu a possibilidade de retomarmos o que eram e como ocorriam os exílios políticos. Usando palavras de seu linguajar cotidiano, a aluna parece entender que Caetano Veloso não concordava com a ditadura instaurada no Brasil. O termo *implicando* (que substituiu *cutucando* da primeira fala), soou para nós como equivalente a respondendo ou se manifestando.

Uma fala que também nos pareceu interessante foi da aluna que bastante indignada disse: Esses militares até mentiam, cortavam cabelos, eram horríveis. A indignação dela nos levou a perceber que ela passou a ser conhecedora dos subterfúgios utilizados pelos ditadores e que não aprovava aquela forma de conduta. Em tempos em que algumas pessoas reivindicam a volta da ditadura, isso nos pareceu algo relevante.

A apresentação da exposição virtual foi um momento de aprendizagem e de alegria. A dinâmica da atividade propiciou a ativa participação dos estudantes. Abriu espaço para que eles se colocassem num exercício imaginativo de ocuparem o lugar de pessoas que viviam os dilemas de seu tempo, como as mulheres da década de 1960. É provável que o perfil da turma, brincalhona e sorridente, tenha contribuído para o momento de aprendizagem prazeroso, mas acreditamos que a forma de ensinar História, usando uma exposição virtual, tenha feito toda a diferença para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa do ProfHistória UFF tinha como desafio a tarefa de sensibilizar jovens professores de História, ainda cursando suas licenciaturas, para o universo da EJA em suas especificidades. Reconhecidas as singularidades da modalidade de ensino e de seus educandos, os futuros docentes deveriam construir uma ação pedagógica que propiciasse o ensino de História para os alunos adultos.

Meu compromisso era atuar em duas frentes: com os estudantes da História e com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Embora se trate de pessoas em trajetórias de formação, guardam diferenças importantes. Os discentes de História, a despeito de todas as dificuldades que passaram, conseguiram chegar a uma universidade federal, de qualidade, ainda na faixa dos 20 anos. Os estudantes da EJA não tiveram as mesmas chances e muitos interromperam seus estudos ao longo da trajetória escolar. Retornaram à sala de aula do Ensino Básico, na maioria das vezes, buscando um conhecimento que lhes propiciem melhores condições de vida.

Na confluência dessas distintas formações, tem-se a escola. À primeira vista, para os estagiários, um lugar de obrigação para cumprimento de horas curriculares, para os alunos da EJA, o local que lhes dará um diploma. Espera-se que essa pesquisa possa ter contribuído para modificar essa visão. A escola deveria ser vista como lugar de diálogos, reflexões, trocas de conhecimentos e aprendizagens para ambos os lados.

Para os alunos da EJA, a proposta foi a construção de uma exposição virtual que pudesse lhes ensinar História de forma mais dinâmica e prazerosa. Reconhecidas todas as dificuldades pelas quais passa a maioria desses estudantes, a atividade que envolveu música parece, segundo os educandos, ter contribuído para aprendizagens mais significativas nessa modalidade de ensino.

Para os estudantes de História da UFF, futuros professores, espera-se que possam ter observado no cotidiano da escola, que a EJA tem questões que lhes são próprias e que reconhecer isso pode tornar suas práticas pedagógicas mais adequadas para a modalidade. Assim sendo, poderão oferecer melhores oportunidades de aprendizagens para os alunos jovens e adultos.

Reiterados os propósitos dessa pesquisa, restava a dúvida se o caminho percorrido pelos futuros docentes no estágio teria sido capaz de sensibilizá-los.

Para responder a isso, solicitei que eles fizessem um relatório do período em que estiveram na escola, das etapas pelas quais passaram, suas impressões e principais reflexões.

Para compor uma avaliação mais precisa, além desse relatório, recorri ao caderno de campo mais uma vez. Estavam registrados nele muitos diálogos, críticas, e apontamentos que os estagiários desenvolveram desde as primeiras observações sobre a EJA até as reuniões de discussão dos resultados da exposição.

O primeiro ponto que se destaca é o desejo que os estagiários demonstraram de permanecerem ligados à Educação de Jovens e Adultos. Chegaram ao estágio por uma casualidade, pois precisavam cumprir horas numa escola no turno da noite porque trabalham durante o dia. Terminaram o período expressando o desejo de cumprirem os próximos estágios novamente na EJA e a possibilidade de, no futuro, escolherem a modalidade para se dedicarem. Cada qual à sua maneira, ambos responderam que desconheciam a realidade da EJA e que se sentiram importantes na luta pela construção de uma educação para jovens e adultos mais humana.

O posicionamento dos estagiários me permite pensar que houve uma contribuição do trabalho desenvolvido para que eles refletissem sobre a EJA, algo que eles nunca haviam realizado. Eles não possuíam conhecimentos sobre a modalidade de ensino, não imaginavam que ela guardava especificidades que se reconhecidas podem contribuir para um trabalho mais adequado.

Através dos relatos dos futuros docentes, pude observar que eles se sentiram comprometidos com a luta que se desenvolve há décadas pelo reconhecimento da EJA como um direito das pessoas que não puderam estudar na idade considerada certa para isso. Muitas conquistas ocorreram, especialmente nas últimas décadas, mas o trabalho não está terminado. Se sentirem comprometidos com a afirmação da EJA enquanto direito é importante para que novas conquistas continuem ocorrendo.

Conforme a pesquisa procurou discutir, as universidades não contemplam a Educação de Jovens e Adultos da forma que a modalidade precisa e a legislação orienta. É possível que a multiplicação de espaços de reflexão como os estágios possa incentivar que tenhamos professores mais preparados para o trabalho na EJA. Isso, por sua vez, tende a beneficiar a modalidade de ensino que passará a ter mais qualidade.

Pode-se dizer que essa pesquisa do ProfHistória UFF, inserida no âmbito de formação continuada de professores, foi potencializada a partir da parceria entre universidade e escola, representados pelos estagiários em formação inicial e pelo colégio estadual Raul Vidal, campo das vivências e experiências pedagógicas aqui apresentadas. O caminho de articulação entre esses atores se mostrou fecundo, sendo desejável que se pense em novas possibilidades que estreitem essas relações.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo - Horizonte: Autêntica/MEC/ Unesco, 2006. P. 17-32.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: Do trabalho para a EJA. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 16 de julho de 1934**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 10 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 15 fev. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 4024/61**. Brasília 20 de dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em 15 fev. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 5692/71**. Brasília 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 2 mar. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 15 fev. 2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 12 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. 3 de abril de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 15 fev. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53**, de 19 de dezembro de 2006.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm

Acesso em 22 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 15 de junho de 2010. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32010.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20complementares

Acesso em 22 fev. 2022.

BRASIL. **Documento referencial para implementação das diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos para os estados, municípios e o Distrito Federal**. Brasília, janeiro de 2022.

BARCELOS, Valdo. **Avaliação na educação de jovens e adultos: uma proposta solidária e cooperativa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

BORDINHÃO, Katia; VALENTE, Lúcia; SIMÃO, Maristela dos Santos.

Caminhos da memória: para fazer uma exposição. Brasília, DF: IBRAM, 2017.

CARVALHO, Kely et al. Trajetória, Avanços e Perspectivas da EJA Face à BNCC. **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 51-64, 2020

CASTRO, Josélia Saraiva. **O exame de madureza no sistema de ensino brasileiro**. Tese (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1973. Disponível em: <http://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/08/o-exame-de-madureza-joselia-saraiva-castro.pdf>. Acesso em 15 fev. 2023.

COSTA, Gal; OLIVEIRA, Ana. Ilumencarnados Seres: Entrevista Gal Costa.

Tropicália: um projeto de Ana Oliveira. Disponível em:

<http://tropicalia.com.br/ilumencarnados-seres/entrevistas/gal-costa-2>. Acesso em 15 fev. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937.

Educativa. Goiânia, v. 17, n. 2, p. 396-424, jul./dez. 2015. Disponível em:

<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/download/4556/2594>.

Acesso em 15 fev. 2023.

DI PIERRO, M. C. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de

Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC/ Unesco, 2006. p. 281-291.

DI PIERRO, M.C. Perdemos 32 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Época**, 2016. Disponível em:

<https://epoca.oglobo.globo.com/ideias/noticia/2016/06/maria-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.htm>

Acesso em 20 jul. 2021

- DI PIERRO, M. C. Os desafios para garantir a educação de jovens e adultos. **Revista Nova Escola**. Edição 31. Abril de 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7898/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em 3 jan. 2021.
- DRUMMOND, Carlos Eduardo; Nolasco, Marcio. **Caetano: uma biografia**. São Paulo: Seoman, 2017.
- FAVARETTO, Celso. **Tropicália, alegoria, alegria**. São Paulo, Ateliê Editorial. 2021.
- FAVARETTO, Celso. 67/68: Tropicalismo, participação e transgressão. **Jornal da USP**, SP, 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/67-68-tropicalismo-participacao-e-transgressao/>. Acesso em 20 ago. 2021.
- FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2010. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Texto_complementar_a_apresentacao_do_DVD.pdf. Acesso em 26 jan. 2023
- FERREIRA, Jorge; GOMES, Ângela de C. **1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- FERREIRA, Ioneli S. B. A formação dos professores: saberes e práticas de letramento na educação de jovens e adultos. **Reveja, Revista de educação de jovens e adultos**. V. 2, n. 1, p. 1-116, 2008.
- FRÁGUAS, M. C. “Leia na minha camisa”: alguns apontamentos sobre “Baby” (1968), de Caetano Veloso. **Magma**, [S. l.], v. 27, n. 16, p. 49-60, 2020. DOI: 10.11606/issn.2448-1769.mag.2020.189586. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/magma/article/view/189586>. Acesso em: 1 out. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. Disponível em <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 18 jan. 2023.
- GADOTTI, Moacir; Romão, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo, Cortez, 2003.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo, Cortez, 2006.
- HADDAD, Sergio. Por que o Brasil de Olavo e Bolsonaro vê em Paulo Freire m inimigo. **Folha de São Paulo**, 14 abr. 2019. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/04/por-que-o-brasil-de-olavo-e-bolsonaro-ve-em-paulo-freire-um-inimigo.shtml>. Acesso em 15 fev. 2023.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. D. Considerações sobre Educação Popular e Escolarização de Adultos no Pensamento e na Práxis de Paulo Freire. **Educação & Sociedade**, v. 42, n. Educ. Soc., 2021 42, 2021.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p, 110-115, 2000.

HERMETO, Miriam e FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **História Pública e Ensino de História: caminhos em movimento**. São Paulo, S.P: Letra e Voz, 2021.

HERMETO, Miriam e SOARES, Olavo P. Apresentação do Dossiê: Música e Ensino de História. **Revista História Hoje**, ANPUH, Vol 6, n. 11, 2017. P. 3 – 6. Disponível em <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/11/showToc>. Acesso em 17 mai. 2021

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

KACOWICZ, Davi Aroeira. **Estrelas em constelação: considerações sobre o conceito de tropicália**. Dissertação (mestrado em História). UFMG, 2017. Disponível em <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B88ERX>. Acesso em 25 set. 2021.

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública? In: ALEIMDA, Juniele; ROVAL, Marta Gouveia (Orgs.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz. 2011.

LIMA, R. N. DE. Teatro oficina atento ao momento político. **Trans/Form/Ação**, v. 24, n. Trans/Form/Ação, 2001 24(1), 2001.

MENESES, U. T. B. de. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 2, n. 1, p. 9-42, 1994. <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5289>. Acesso em: 19 jun. 2022.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR. P 209-227. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mgBPt9CbbBGdMqWp7t7jYqg/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 9 jan. 2023.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. História e música popular: entre a historiografia contemporânea e as práticas de ensino na Educação Básica. Entrevista.

Revista História Hoje, ANPUH, Vol 6, n. 11, 2017. P. 142-146. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/353/227>. Acesso em 14 mar. 2021.

NICODEMOS, Alessandra. **Formação continuada de educadores de jovens e adultos na perspectiva da/na educação popular**. Saberes e práticas docentes na educação de jovens e adultos. 1ª Ed. Jundiaí, SP: Paco editora, 2017.

PACIEVITCH, Caroline. Ensino de História. Narrativas que percorrem a escola e o público. In: HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida (Orgs.). **História Pública e ensino de história**. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

PEREIRA, T. V., & Oliveira, R. A. A. (2021). Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos Em Avaliação Educacional**, 29(71), 528–553. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ea.v0ix.5013>. Acesso em 15 fev. 2023.

PORCARO, R. C. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. Zahar, 2000.

SILVA, Anderson L; RIBEIRO, Regiane R. O Cinema Novo brasileiro e a influência das vanguardas cinematográficas europeias. **Mediaciones**, v. 10, n. 12, p. 64–74, 2014. Disponível em: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/med/article/view/540>. Acesso em: 10 de jan. 2023.

SOUZA, Carmen R. S; AZAMBUJA, Guacira de; PAVÃO; Sílvia M. de O. Rejuvenescimento da educação de jovens e adultos- EJA: práticas de inclusão ou exclusão? **Revista Iberoamericana de Educación**. n.º 59/2 – 15/06/12. Disponível em <https://rieoei.org/RIE/issue/view/117>. Acesso em 15 fev. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, jan-jun 2012, p. 71-82. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/458/398>. Acesso em 2 de março de 2021.

VENTURA, Jaqueline P. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. **EJA trabalhadores, Rio de Janeiro**, 2001. Disponível em <http://spa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em 2 de março de 2021.

VENTURA, Jaqueline P. OLIVEIRA, Francisco Gilson. A travessia “do EJA” ao ENCCEJA: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no

Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 03, n. 05, p. 80-97, jan./jun. 2020.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e educação de jovens e adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2015. Vol. 31, n. 2, 2015. P. 211-227. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982015000200211&lng=pt&nrm=iso&tling=pt. Acesso em: 10 Nov. 2020.

VENTURA, Jaqueline. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada**. Dissertação de mestrado. UFF 2001
Disponível em: [educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf](#) (uff.br). Acesso em 15 fev. 2023.

VELOSO, Caetano. **Verdade Tropical**. São Paulo, Companhia das Letras. 2017.

VELOSO, Caetano. **Sobre as letras**. Org. Eucanaã Ferraz. 2003, São Paulo, Companhia das Letras.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário aplicado aos alunos da EJA.

Niterói, _____ de março de 2022.

Turma: _____

Querido aluno

Essa pesquisa está sendo realizada pela Professora de História Danielli Florim S. de Souza. Somente os dados coletados serão usados na pesquisa, ou seja, seu nome não será divulgado.

Esses dados ajudarão no entendimento sobre quem são os alunos da EJA atualmente matriculados no Raul Vidal. Isso será parte do estudo de mestrado que a professora desenvolve no Programa de Ensino de História da Universidade Federal Fluminense.

Agradecemos muito a sua participação.

a) Qual é o seu nome? _____ Idade _____

b) Poderia nos fornecer um celular para contato? _____

c) Você mora em: Niterói () São Gonçalo () Itaboraí () Outro ()

d) Você trabalha? Que atividade realiza? _____

e) Possui “carteira assinada”: Sim () Não ()

f) Seu trabalho fica perto da escola Raul Vidal? Sim () Não ()

g) Antes de vir a noite para a escola, como é seu dia?

h) Quando era criança você estudou? Por que parou? Qual idade? Explique esse período da sua vida.

i) Algum motivo costuma dificultar sua vinda a escola?

j) Você costuma acessar a internet? Sim () Não ()

Como você acessa? _____ O que assiste? _____

k) Você acha que a escola atende as necessidades de alunos adultos? Explique seu ponto de vista.

ANEXO B - Letras das músicas tropicalistas usadas na exposição virtualAlegria Alegria

Caminhando contra o vento
Sem lenço, sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou
O sol se reparte em crimes
Espaçonaves, guerrilhas
Em cardinales bonitas
Eu vou
Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes, pernas, bandeiras
Bomba e Brigitte Bardot
O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia
Eu vou
Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vãos
Eu vou
Por que não? Por que não?
Ela pensa em casamento
E eu nunca mais fui à escola
Sem lenço, sem documento
Eu vou
Eu tomo uma Coca-Cola
Ela pensa em casamento
E uma canção me consola
Eu vou
Por entre fotos e nomes
Sem livros e sem fuzil
Sem fome, sem telefone
No coração do Brasil
Ela nem sabe até pensei
Em cantar na televisão
O sol é tão bonito
Eu vou
Sem lenço, sem documento
Nada no bolso ou nas mãos
Eu quero seguir vivendo, amor
Eu vou
Por que não? Por que não?
Por que não? Por que não?
Por que não? Por que não?

Domingo no Parque

O rei da brincadeira
Ê, José!
O rei da confusão
Ê, João!
Um trabalhava na feira
Ê, José!
Na construção
Ê, João!...
A semana passada
No fim da semana
João resolveu não brigar
No domingo de tarde
Saiu apressado
E não foi prá Ribeira jogar
Capoeira!
Não foi prá lá
Pra Ribeira, foi namorar...
O José como sempre
No fim da semana
Guardou a barraca e sumiu
Foi fazer no domingo
Um passeio no parque
Lá perto da Boca do Rio...
Foi no parque
Que ele avistou
Juliana
Foi que ele viu
Foi que ele viu Juliana na roda com João
Uma rosa e um sorvete na mão
Juliana seu sonho, uma ilusão
Juliana e o amigo João...
O espinho da rosa feriu Zé
(Feriu Zé!) (Feriu Zé!)
E o sorvete gelou seu coração
O sorvete e a rosa
Ô, José!
A rosa e o sorvete
Ô, José!
Foi dançando no peito
Ô, José!
Do José brincalhão
Ô, José!...
O sorvete e a rosa
Ô, José!
A rosa e o sorvete
Ô, José!
Oi girando na mente
Ô, José!
Do José brincalhão
Ô, José!...

Juliana girando
Oi girando!
Oi, na roda gigante
Oi, girando!
Oi, na roda gigante
Oi, girando!
O amigo João (João)...
O sorvete é morango
É vermelho!
Oi, girando e a rosa
É vermelha!
Oi girando, girando
É vermelha!
Oi, girando, girando...
Olha a faca! (Olha a faca!)
Olha o sangue na mão
Ê, José!
Juliana no chão
Ê, José!
Corpo caído
Ê, José!
Seu amigo João
Ê, José!...
Amanhã não tem feira
Ê, José!
Não tem mais construção
Ê, João!
Não tem mais brincadeira
Ê, José!
Não tem mais confusão
Ê, João!...

Baby

Você
Precisa saber da piscina
Da margarina
Da Carolina
Da gasolina
Você
Precisa saber de mim
Baby (Baby)
Baby (Baby)
Eu sei que é assim (Uh...)
Baby (Baby)
Baby (Baby)
Eu sei que é assim
Você
Precisa tomar um sorvete
Na lanchonete
Andar com a gente

Me ver de perto
 Ouvir
 Aquela canção do Roberto
 Baby (Baby)
 Baby (Baby)
 Há quanto tempo (Uh...)
 Baby (Baby)
 Baby (Baby)
 Há quanto tempo
 Você
 Precisa aprender inglês
 Precisa aprender o que eu sei
 E o que eu não sei mais
 E o que eu não sei mais
 Não sei
 Comigo vai tudo azul
 Contigo vai tudo em paz
 Vivemos na melhor cidade
 Da América do Sul
 Da América do Sul
 Você precisa
 Você precisa
 Você precisa
 Não sei
 Leia na minha camisa
 Baby (Baby)
 Baby (Baby)
 I love you (I love you)
 Baby (Baby, baby)
 Baby (Baby, baby)
 I love you (I love you)
 Baby
 Baby (Baby)
 I love you (I love you)
 Baby (Baby)
 Baby (Baby)
 I love you (I love baby)
 Baby
 Baby
 I love you... (I love you...)

Tropicália

(Quando Pero Vaz Caminha
 Descobriu que as terras brasileiras
 Eram férteis e verdejantes
 Escreveu uma carta ao rei
 Tudo que nela se planta
 Tudo cresce e floresce
 E o Gauss da época gravou)

Sobre a cabeça, os aviões
Sob os meus pés, os caminhões
Aponta contra os chapadões
Meu nariz

Eu organizo o movimento
Eu oriento o Carnaval
Eu inauguro o monumento
No Planalto Central do país

Viva a Bossa, sa, sa
Viva a Palhoça, ça, ça, ça, ça
Viva a Bossa, sa, sa
Viva a Palhoça, ça, ça, ça, ça

O monumento
É de papel crepom e prata
Os olhos verdes da mulata
A cabeleira esconde
Atrás da verde mata
O luar do sertão

O monumento não tem porta
A entrada é uma rua antiga
Estreita e torta
E no joelho uma criança
Sorridente, feia e morta
Estende a mão

Viva a mata, tá, tá
Viva a mulata, tá, tá, tá, tá
Viva a mata, tá, tá
Viva a mulata, tá, tá, tá, tá

No pátio interno há uma piscina
Com água azul de Amaralina
Coqueiro, brisa e fala nordestina
E faróis

Na mão direita tem uma roseira
Autenticando eterna primavera
E no jardim os urubus passeiam
A tarde inteira entre os girassóis

Viva Maria, ia, ia
Viva a Bahia, ia, ia, ia, ia
Viva Maria, ia, ia
Viva a Bahia, ia, ia, ia, ia

No pulso esquerdo o bang-bang
Em suas veias corre
Muito pouco sangue

Mas seu coração
Balança um samba de tamborim

Emite acordes dissonantes
Pelos cinco mil alto-falantes
Senhoras e senhores
Ele põe os olhos grandes
Sobre mim

Viva Iracema, ma, ma
Viva Ipanema, ma, ma, ma, ma
Viva Iracema, ma, ma
Viva Ipanema, ma, ma, ma, ma

Domingo é o fino-da-bossa
Segunda-feira está na fossa
Terça-feira vai à roça
Porém

O monumento é bem moderno
Não disse nada do modelo
Do meu terno
Que tudo mais vá pro inferno, meu bem

Que tudo mais vá pro inferno, meu bem

Viva a banda, da, da
Carmem Miranda, da, da, da, da
Viva a banda, da, da
Carmem Miranda, da, da, da, da