

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFH
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

Karine Miranda

Ensino de História e “ensinar pela pesquisa”:
contribuições para a proposta educativa da EJA Florianópolis

FLORIANÓPOLIS
2020

Karine Miranda

Ensino de História e “ensinar pela pesquisa”:
contribuições para a proposta educativa da EJA Florianópolis

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em
História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas
da Universidade Federal de Santa Catarina como
requisito para a obtenção do Título de
Bacharel/Licenciado em História

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Joana Vieira Borges

Florianópolis

2020

Miranda, Karine
Ensino de História e "ensinar pela pesquisa" :
contribuições para a proposta educativa da EJA Florianópolis
/ Karine Miranda ; orientador, Joana Vieira Borges, 2020.
71 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em História,
Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

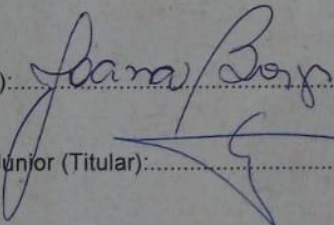
1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino de história.
3. Pesquisa como Princípio Educativo. 4. Educação
democrática. I. Borges, Joana Vieira . II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Graduação em História. III.
Título.

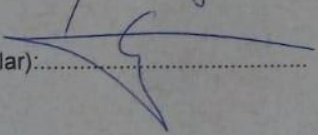


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
ATA DE DEFESA DE TCC

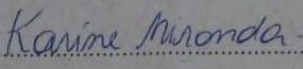
Aos quatro dias do mês de março do ano de dois mil e vinte, às catorze horas, na sala trezentos e vinte e um do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos seguintes membros, Prof^a. Joana Vieira Borges (Orientadora e Presidente); Prof. Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior (Titular); Prof. Sandor Fernando Bringmann (Suplente), designados pela Portaria Tcc nº08 /HST/CFH/2020, a fim de arguirm sobre o Trabalho de Conclusão de Curso da acadêmica **Karine Miranda**, intitulado: "Ensino de História e "ensinar pela pesquisa": contribuições para a proposta educativa da EJA Florianópolis". Aberta a Sessão pela Senhora Presidente, a acadêmica expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, a mesma foi arguida pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas, pelos membros da banca as seguintes notas: Prof. Joana Vieira Borges, nota 10, Prof. Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior, nota 10, Prof. Sandor Fernando Bringmann, nota 10, sendo a acadêmica aprovada com a nota final 10. A acadêmica deverá entregar na Coordenadoria do Curso de Graduação em História em versão digital, o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, até o dia 11 de março de 2020. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela candidata.

Florianópolis, 4 de março de 2020

Prof^a. Joana Vieira Borges(Orientadora):.....

Prof. Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior (Titular):.....

Prof. Sandor Fernando Bringmann (Suplente):.....

Karine Miranda (Candidata):.....



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que a acadêmica KARINE MIRANDA, matrícula n.º 15101725, entregou a versão final de seu TCC cujo título é Ensino de História e "ensinar pela pesquisa": contribuições para a proposta educativa da EJA Florianópolis, com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 09 de Fevereiro de 2020.



Documento assinado
digitalmente Joana Vieira
Borges

Data: 09/03/2020 15:31:10-0300

CPF: 036.209.929-40

Orientador(a
)

Este trabalho é dedicado aos estudantes e equipe pedagógica do núcleo EJA Centro III de
Florianópolis.

AGRADECIMENTOS

Quando ingressei no curso de graduação em história, minha projeção de futuro já era voltada mais para a prática docente do que para pesquisa científica, e durante os 4 anos seguintes não cheguei a definir um campo de pesquisa para a temida elaboração do TCC. Foi apenas quando iniciei a disciplina de estágio que ouvi, da Professora Joana Vieira Borges, que o estágio docente era a oportunidade de nos tornar professores. Foi nesse momento que decidi escolher a EJA de Florianópolis e o ensino de história como sujeitos de análise e formalizar o convite para que a professora Joana viesse a ser orientadora desse trabalho, já que foi ela a potencializadora do meu desejo de me profissionalizar como docente. Por isso dedico a ela a abertura dos agradecimentos formais: obrigada pela paciência de ensinar, comprometimento para corrigir e pela sensibilidade de manter meus pés no chão durante todo processo de escrita sem me roubar a capacidade de voar, permitindo-me seguir confiante no meu processo de profissionalização da docência.

Tendo meu objeto de estudos vinculado ao campo da disciplina de Estágio Supervisionado I e II, não posso deixar de agradecer a todos meus colegas de estágio - Giovanna, Geruza, Paloma, Gabriela, Mayara, Larissa, Sarah, Luiz e Lucas -, que elevaram minha experiência de campo em dez vezes, desenvolvendo oficinas de ensino e compartilhando olhares que proporcionaram diversas e pertinentes reflexões.

Dentro desse processo de pesquisa e escrita tive a oportunidade de me aproximar do trabalho de profissionais incríveis ligados à EJA de Florianópolis, como a coordenadora da EJA/Fpolis, Rosemar Ucha Perez, todo o corpo docente do Centro III da EJA, os quais quero agradecer pelas generosas trocas e acolhimento fraterno em suas rotinas profissionais que me ajudou muito a pensar sobre os atores do processo de ensino e aprendizado dentro do princípio educativo da EJA/Fpolis.

Agradeço também ao professor e doutorando Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior, grande especialista nos assuntos relacionados a EJA que prontamente aceitou o convite de compor a banca examinadora desse trabalho.

Quero registrar com carinho meu agradecimento aquela que acompanhou de perto o gratificante, - porém exaustivo -, caminho em busca da graduação,

manifestando sempre sua confiança no meu potencial e celebrando cada pequena vitória: minha mãe foi impedida de estudar aos 14 anos, antes de concluir o ensino fundamental. Eu ainda estava na sexta fase do curso de graduação em História quando ouvi minha mãe afirmar pela primeira vez - ao ingressar no curso da EJA no município de Biguaçu -, que não teria dificuldades de acompanhar as aulas já que tem "uma filha professora de história". Estou, enfim, formalizando o que minha mãe já vem dizendo a muito ao entregar meu Trabalho de Conclusão de Curso e, por uma agradável coincidência, no fim do semestre passado minha mãe, Célia Regina Amaral, conclui o ensino médio através do CEJA, e me proporcionou o orgulho incondicional de comemorar sua formatura. Obrigada por seguir firme na sua formação, lidando com as dificuldades de uma jornada tripla entre trabalho/escola/casa. Me conforta saber que seguiremos celebrando juntas cada conquista nossa.

Por fim, dedico essas linhas de agradecimento a Danielle Alves de Sousa, minha companheira de vida, que embelezou tudo ao meu redor admirando o corriqueiro e jogando luz no que acontece de bonito e transformador no mundo. Obrigada por me incentivar a ocupar com orgulho o lugar que me pertence e, acima de tudo, obrigada por ocupar tão lindamente o espaço da minha vida que pertence a você.

RESUMO

Considerando a proposta pedagógica vigente na EJA/Fpolis, que estabelece a Pesquisa como Princípio Educativo como forma de estimular o processo de ensino e aprendizado com foco nas experiências e saberes dos jovens e adultos que buscam concluir seus estudos no município de Florianópolis, busquei compreender de que forma o Ensino de História pode potencializar essa proposta pedagógica e promover uma educação democrática, - segundo conceito de Fernando Araújo Penna -, comprometida com a diversidade dos seus sujeitos através da valorização de “outras geografias de saberes”¹ (RIBEIRO, 2017, p. 18). Para isso, desenvolvi meu trabalho a partir do amparo teórico encontrado na produção de autoras feministas, negras e decoloniais de diferentes áreas de conhecimento, - como a escritora Audre Lorde, a educadora bell hooks, a filósofa Djamila Ribeiro, a escritora e psicóloga Grada Kilomba e a professora historiadora Giovana Xavier -, em diálogo com outros autores da educação, ensino de história e EJA, - dentre eles, os professores e historiadores Ana Maria Monteiro, Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior e Fernando Araújo Penna, e os educadores Miguel Arroyo e Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino de história. Pesquisa como Princípio Educativo. Educação Democrática.

¹ Conceito amplamente defendido pela filósofa Djamila Riibeiro para defender a valorização dos saberes através de “outros olhares e geografias” (RIBEIRO, 2017, p. 43).

ABSTRACT

Considering the pedagogical proposal in force at EJA / Fpolis, which establishes Research as an Educational Principle as a way to stimulate the teaching and learning process with a focus on the experiences and knowledge of young people and adults seeking to complete their studies in the city of Florianópolis, I sought to understand from how History Teaching can enhance this pedagogical proposal and promote a democratic education, - according to the concept of Fernando Araújo Penna -, committed to the diversity of its subjects through the valorization of “other geographies of knowledge”² (RIBEIRO, 2017, p. 18). For this, I developed my work based on the theoretical support found in the production of feminist, black and decolonial authors from different areas of knowledge - such as the writer Audre Lorde, the educator bell hooks, the philosopher Djamila Ribeiro, the writer and psychologist Grada Kilomba and the historian professor Giovana Xavier -, in dialogue with other authors of education, history teaching and EJA, - among them, the teachers and historians Ana Maria Monteiro, Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior and Fernando Araújo Penna, and the educators Miguel Arroyo and Paulo Freire.

Keywords: Young and Adults Education. History teaching. Research as an educational principle. Democratic education.

² Concept widely defended by the philosopher Djamila Ribeiro to defend the valorization of knowledge through “other perspectives and geographies” (RIBEIRO, 2017, p. 43).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEC – Centro de Educação Continuada

CME – Conselho Municipal de Educação

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

DEF - Diretoria de Ensino Fundamental

EaD – Educação a Distância

EBM – Escola Básica Municipal

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

HP – Horas Presenciais

HPE – Hora de Produção Externa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis

PPE – Pesquisa como Princípio Educativo

PPP – Projeto Político Pedagógico

RME – Rede Municipal de Ensino

SECADI – Secretaria de Educação Continuada

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. A PROPOSTA EDUCATIVA DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	19
2.1 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	23
2.2 UMA CULTURA ESCOLAR DINÂMICA.....	31
3. CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A EJA/FPOLIS.....	36
3.1 COTIDIANO DA EJA E SEUS SUJEITOS.....	37
3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NA PESQUISA.....	41
4. O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FRONTEIRA PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSGRESSORA.....	50
4.1 FESTIVAL DO MINUTO E A NECESSIDADE DE DESCOLONIZAR O CONHECIMENTO.....	51
5. CONCLUSÃO.....	58
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICE A – Decupagem temática da entrevista com Rosemar Ucha Perez	64
APÊNDICE B – Decupagem temática da entrevista com Prof ^a de história.....	65
APÊNDICE C - Fala do professor historiador Fernando Pena.....	66
ANEXO I: Exemplo de “Justificativa”.....	67
ANEXO II: Exemplo de “Saberes prévios e Hipótese”.....	68
ANEXO III: Exemplo de “Mapa Conceitual”.....	69
ANEXO IV: Exemplo de conclusão de pesquisa.....	70
ANEXO V - Exemplo de Mapa Conceitual da pesquisa sobre Alzheimer.....	71

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho visa compreender as potencialidades do ensino de história quando associadas ao princípio educativo da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis (EJA/Fpolis), “ensinar pela pesquisa”. Parte-se do entendimento da disciplina de história como integrante participativa desse princípio educativo - que se define transdisciplinar conforme determinado pela Resolução 02/2010 (CME/FPOLIS, 2010, p. 02), e reafirmado nas diretrizes de implementação do plano de curso da EJA/Fpolis (DEJA, 2012, p. 05) - e que pode contribuir para o desenvolvimento da prática de pesquisa e instigar a sensibilização do olhar crítico dos estudantes para o objeto pesquisado, além de colaborar com o desenvolvimento e defesa de uma educação democrática comprometida a diversidade de seus atores. É esse exercício de olhar com sensibilidade que o ensino de história propõe que acredito ser um motor que pode impulsionar esses estudantes tanto para analisar as fontes no desenvolvimento de suas pesquisas e projetos escolares quanto para estimular uma autonomia política e cidadã na sociedade que os rodeia.

Para isso, faz-se necessário entender o princípio educativo de “ensinar pela pesquisa” e seu contexto de inserção como proposta transdisciplinar norteadora das ações educativas na EJA/Fpolis, o espaço que o ensino de história e seus debates ocupam, mesmo que de modo não disciplinar - nesta proposta especificamente -, e como as discussões atuais a respeito do ensino de história - fundamentos, conteúdos e métodos -, podem contribuir para os processos de aprendizagem dos estudantes jovens e adultos, considerando seus saberes e trajetórias de vida.

A aproximação com o tema foi fruto do ingresso nas disciplinas de Estágio Supervisionado em História I e, consecutivamente, Estágio Supervisionado em História II, ministradas pela Professora Joana Vieira Borges, também orientadora desse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Tais disciplinas possibilitaram o contato com a EJA/Fpolis e seu princípio educativo voltado aos processos de ensino-aprendizado via elaboração de pesquisas, mais especificamente, com trabalho desenvolvido pelos professores, alunos e coordenação do núcleo EJA Centro III, na Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa durante o ano letivo de 2019. Cabe lembrar que o segundo segmento da EJA/Fpolis - que corresponde ao Ensino Fundamental II e é o foco dessa pesquisa -, propõe elementos que rompem com a

tradicional cultura escolar: aulas expositivas são substituídas por pesquisas, feitas em grupo ou individuais, e oficinas que incluem atividades práticas, audiovisual e temáticas não-tradicionais, como música e cinema. A avaliação não é realizada por meio de sistema de notas, que reflete uma cultura meritocrática e utilitarista da educação, mas valoriza o desenvolvimento individual de cada pessoa, ao premiar o esforço empreendido e seus consequentes avanços por meio de “horas”, que se somam para completar o total necessário para a diplomação.

Valoriza-se nessa nova concepção metodológica a proximidade entre alunos e professores, os saberes prévios dos estudantes, o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como a capacidade de aprender de forma autônoma. São nesses moldes que são desenvolvidas as atividades na EJA em todo o município de Florianópolis, como determinam as Diretrizes para a implantação do plano de curso da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (DEJA, 2012). Essas Diretrizes garantem autonomia e flexibilidade ao corpo docente de cada escola, permitindo que sejam estabelecidas quais tipos de intervenções didáticas são necessárias para que esse princípio educativo seja desenvolvido em cada núcleo e polo da EJA no município de Florianópolis. Dessa forma, ainda que a experiência de campo prevista nesse projeto seja exclusivamente com o núcleo EJA Centro III, localizado na Escola Básica Municipal (EBM) Donícia M^a da Costa, o princípio educativo norteador da EJA é o mesmo em todo município de Florianópolis, de modo que as contribuições desenvolvidas a partir desse trabalho servem para refletirmos a respeito das práticas educativas nos demais núcleos. Isso torna o diagnóstico e resultado das ações, que foram obtidos a partir dos planejamentos de ensino e das impressões dos alunos e docentes, particulares ao núcleo Centro III, mas não inviabiliza pensar as experiências e o trabalho desenvolvido nesse núcleo como uma possibilidade do que podemos construir para os demais núcleos e polos da EJA/Fpolis.

Para melhor compreender a forma com que o princípio educativo da EJA/Fpolis se desenvolve em sua teoria foi necessário integrar os documentos institucionais sobre a EJA/Fpolis às fontes, sendo eles: o Parecer CNE/CEB nº 06/2010 e as Resoluções CNE/CEB nº 02/2010 e nº 04/2010, “que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (CME/FPOLIS, 2010, p. 01), desenvolvida pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), a Secretaria Municipal

de Educação (SME), a Diretoria de Ensino Fundamental (DEF), e o Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA). E para ouvir a voz dos sujeitos que integram o corpo docente da EJA/Fpolis foram realizadas duas entrevistas, pensadas e elaboradas conforme orienta Alessandro Portelli em *Tentando aprender um pouquinho: Algumas reflexões sobre a ética na História Oral* (1997). A primeira entrevista se deu com a coordenadora Rosemar Ucha Peres, que trouxe a esse trabalho a experiência de 11 anos dedicados à educação de jovens e adultos, e a segunda entrevista, que ocorreu com uma professora de história do núcleo Centro III, que não é citada diretamente no texto, mas me ajudou a criar proximidade com a prática docente e a rotina dos professores da EJA/Fpolis. Além das entrevistas específicas, as experiências de campo - vividas durante o presente ano letivo com o núcleo Centro III da EJA/Fpolis -, também serviram de fontes para a reflexão que este trabalho propõe, pois me aproximou das vozes de diferentes sujeitos - alunos, professores, estagiários e servidores -, que experienciam a Educação de Jovens e Adultos em primeira pessoa. Pude então exercitar o que Grada Kilomba sugere em sua palestra performance “Descolonizando o conhecimento”, e ouvir a voz de sujeitos historicamente silenciados contando sua própria história (KILOMBA, 2016, p. 03). A partir de então, pude pensar esses discursos em diálogo com o que há de produção escrita sobre a educação, a EJA e o ensino de história.

Esse trabalho foi organizado em três capítulos, sendo o primeiro “A proposta educativa do município de Florianópolis para a Educação de Jovens Adultos”, onde os documentos institucionais relacionados a EJA aparecem como principal fonte, dialogando diretamente com grandes pensadores da educação, como Paulo Freire (1998) e bell hooks³ (2017). Ambos defendem práticas de ensino livres de opressões e atribuem ao aluno a centralidade de uma educação libertadora, que deve ser pensada e desenvolvida em conjunto com o mesmo, levando em consideração suas experiências e estimulando a consciência crítica.

Ainda com o intuito de entender as especificidades presentes na proposta educativa da EJA/Fpolis, proponho discutir sobre o conceito de cultura escolar da EJA/Fpolis, utilizado pelo professor Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior (2017), que aponta as rupturas e permanências dessa modalidade de ensino voltada para a

³ O nome da autora bell hooks será escrito em letra minúscula respeitando a grafia adotada pela própria autora e conforme sugere no livro *Erguer a Voz* (2018).

pesquisa em relação à dita tradicional cultura escolar, onde padrões estruturais e metodológicos são superados pela EJA/Fpolis na busca de valorizar o estudante e suas experiências. Ou seja, para além da estrutura da escola, Scherer Júnior mostra como a ação docente também precisa ser transformada para contemplar a especificidades da proposta educativa da EJA/Fpolis. Desse modo, para entender a PPE, foi fundamental acompanhar como se organiza a estrutura física disponibilizada pelo núcleo, as expectativas que a proposta demanda dos professores e suas atribuições, e o lugar dos estudantes e suas experiências dentro dessa modalidade de ensino.

No segundo capítulo, “Contribuições do ensino de história para a EJA/Fpolis”, irei pensar os sujeitos e o cotidiano escolar para, em seguida, refletir a respeito das contribuições que o ensino de história pode possibilitar ao princípio educativo da EJA em Florianópolis. Nesse propósito, busquei apresentar o conceito de educação democrática, defendido pelo professor e historiador Fernando Penna (2019), que dialoga com os princípios da democratização da escola e do ensino público, pois entendo que este se relaciona com os objetivos da EJA/Fpolis. A partir da entrevista concedida pela coordenadora do núcleo Centro III, Rosemar Ucha Peres, e das contribuições de Miguel Arroyo (2017) em seus estudos sobre a EJA, foi possível entender o lugar que os professores e estudantes ocupam dentro dessa proposta pedagógica. Também busquei amparo teórico nos conceitos defendidos por Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Fernando Penna (2011), entendendo o ensino de história como uma fronteira de saberes capaz de promover o diálogo entre diferentes áreas na busca de métodos e conceitos que colaboram com a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE) dentro das intervenções didáticas elaboradas pela equipe pedagógica de forma transdisciplinar. Essas contribuições foram diagnosticadas e testadas durante o ano de atuação como estagiária e através das entrevistas com a coordenadora e uma professora de história da EBM Donícia M^a da Costa que dialogam com autores especialistas em EJA, como Miguel Arroyo e Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior, que entende a PPE “como um fator determinante no desenvolvimento de uma cultura escolar da EJA” (SCHERER JÚNIOR, 2017, p. 27).

Já no terceiro capítulo, intitulado “Ensino de história como fronteira para uma educação transgressora”, busquei dar luz ao que o ensino de história traz de possibilidades para a efetivação de um método democrático de ensino que valoriza

os sujeitos e as novas geografias de saberes ao propor a superação do padrão eurocêntrico, branco e patriarcal que desrespeita a diversidade existente entre os alunos da EJA/Fpolis. Amparada por autoras decoloniais de diferentes áreas de conhecimento, trago conceitos importantes para a efetivação de uma educação libertadora e significativa. Dentre os conceitos abordados, os marcadores sociais da diferença, os quais Audre Lorde (2012) enfatiza serem determinantes na divisão das estruturas sociais, mas que também representam lugares de resistência e coletividade, ajudam a pensar as emergências de um modelo educativo inclusivo. Também abordo a necessidade de expandir o olhar e reconhecer novas geografias de saberes, conceito de Djamila Ribeiro (2017), que propõe a valorização das ciências através do reconhecimento de autores e filosofias que reconhecem a diversidade social, e que dialoga com a expectativa de Giovana Xavier (2019), que defende o reconhecimento das ciências das mulheres em todos os níveis de conhecimento. O capítulo III é, portanto, um complemento ao pensamento desenvolvido no capítulo II deste trabalho. É a fronteira com os estudos decoloniais, o diálogo com uma filosofia de valorização do sujeito a partir do combate às violências raciais, sociais e de gênero, presentes em uma estrutura colonizadora.

2. A PROPOSTA EDUCATIVA DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Predomina entre nós a atitude do imitador, que copia, reproduz e faz prova. Deveria impor-se a atitude de aprender pela elaboração própria, substituindo a curiosidade de escutar pela de produzir. (DEMO, 2006, p. 10)

Para entender o princípio educativo de “ensinar pela pesquisa” que rege a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Florianópolis e, assim, identificar as potencialidades que o ensino de história pode oferecer à proposta, busquei primeiro conhecer os documentos que regulamentam a modalidade no município e que estabelecem as ações necessárias para sua efetivação. Para tanto, os documentos investigados foram: a *Resolução n° 02/2010*, - que segue as especificações do Parecer CNE/CEB n° 06/2010 - (CME, 2010); as *Diretrizes para a implantação do plano de curso da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (DEJA, 2012); o caderno do professor, intitulado *Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA*, (DEC, 2008); e o documento intitulado *Traduzindo em Ações: das diretrizes a uma proposta curricular*, (DEJA, 2012). Além disso, busquei estabelecer um diálogo com a dissertação do professor Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior, que em seu trabalho, *Saberes Docentes na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis* (2017), mapeia aspectos da cultura escolar da EJA/Fpolis que se relacionam ao conceito de escola democrática, defendido por Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1992).

A EJA em Florianópolis atende alunos a partir dos 15 anos “que não tiveram acesso e/ou não concluíram o Ensino Fundamental na idade própria” (CME, 2010, p. 01). A faixa etária das turmas varia desde jovens a partir de 15 anos, recém transferidos do ensino fundamental, até adultos que, por diferentes motivos, estão há décadas longe das salas de aula. A modalidade é oferecida a dois segmentos, onde o primeiro corresponde à alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental (EF), e o segundo segmento é relativo aos anos finais do ensino fundamental (EF). A matrícula pode ser realizada a qualquer momento do ano letivo e o curso é oferecido na região em todos os turnos, o que serve de incentivo aos estudantes que buscam retomar seus estudos mas que também trabalham, tem família e demandas de tempo

específicas que, - quando não impossibilitam -, dificultam a jornada em busca da diplomação. Essas e outras especificidades da EJA são pensadas de modo a centralizar suas ações no desenvolvimento do estudante e de sua aprendizagem (CME, 2010). A EJA segue, portanto, um conceito de valorização social, onde suas ações visam considerar o desenvolvimento individual do estudante, tão importante quanto o desenvolvimento do próprio aprendizado dos conteúdos escolares. As nuances desse processo de valorização social citadas nos documentos que norteiam a proposta educativa da EJA podem ser percebidas em tudo que envolve a experiência do aluno dentro desse princípio educativo, seja na sua interação com o espaço disponibilizado nos núcleos, na relação desenvolvida com os professores ou mesmo na interação entre os próprios colegas.

Foi o que pude perceber através das experiências vividas no núcleo EJA Centro III, situado na EBM Donícia M^a da Costa, no bairro Saco Grande/Florianópolis, que foram de fundamental importância para compreender como se desenvolve a proposta educativa da EJA/Fpolis, pois abriu espaço para o diálogo com os sujeitos envolvidos no processo de construção de saberes e valorização do estudante, além de haver possibilitado uma aproximação prática e pedagógica da estrutura que é disponibilizada a um núcleo EJA.

Para entender a organização do núcleo EJA Centro III é necessário saber que este conta também com o Polo Avançado, “espécie de extensão em comunidades mais distantes que não possuem demanda suficiente para a abertura de novo núcleo” (SCHERER JÚNIOR, 2017, p. 39), situado na EBM José Jacinto Cardoso, no bairro Serrinha/Florianópolis. O Polo possui a mesma equipe docente do núcleo, que se organiza semanalmente elegendo dois professores diferentes responsáveis pelas orientações de pesquisa dos estudantes da turma do polo avançado.

A equipe docente que atuava com o segundo segmento do Centro III, especificamente no ano de 2019, era composta por um quadro de 10 profissionais de diferentes áreas de conhecimento, assim como as descritas na dissertação de mestrado do professor Cláudio Scherer Júnior (2017): “Artes (...), Ciências (...), Educação Física, Espanhol, Geografia, História, Matemática, Português.” (p. 24), além de uma professora de educação especial para auxiliar alunos com baixa visão, uma coordenadora e duas professoras auxiliares de ensino, que atuavam em sala de aula apenas em situações de necessidades específicas.

Os coordenadores são indicados pelo DEJA e acumulam uma série de funções administrativas, por exemplo: matrículas, declarações, atestados, conversas com responsáveis, entre outras; e funções escolares, como: orientação, coordenação, direção, podendo atuar diretamente com os estudantes nas pesquisas em algumas situações. Os coordenadores também são responsáveis por questões internas ligadas a faltas, paralisações, greves, compensações, contratação de profissionais, avaliação final dos docentes e são os responsáveis diretos pela assimilação da PPE por parte dos professores, bem como da organização das reuniões de planejamento. Os coordenadores são os representantes dos núcleos da EJA e são assessorados nas atividades administrativas pelas professoras auxiliares de ensino, pedagogas contratadas com 20 horas semanais. (SCHERER JÚNIOR, 2017, p. 39, 40)

A organização das atividades a serem desenvolvidas com os estudantes era decidida por toda a equipe docente, que participava da reunião de planejamento semanal das atividades do segundo segmento. Essas reuniões ocorriam no período vespertino, duas vezes por semana, todas as segundas e quartas feiras, nos moldes descritos pelo professor Cláudio Scherer Júnior:

(...) os professores juntamente com o coordenador decidem as atividades a serem realizadas durante a semana, os problemas encontrados, as soluções possíveis, os docentes encarregados de determinadas funções, bem como os encaminhamentos das pesquisas e demais trabalhos atrelados às atividades na escola. Essas reuniões se configuram num ambiente propício para debates e discussões sobre tudo o que aconteceu no Núcleo; são momentos de reflexão sobre as atividades que foram feitas e sobre problemas de indisciplina dos alunos, um momento em que todos têm espaço para expor suas considerações. São, também, momentos de leituras e aprendizagens. (SCHERER JÚNIOR, 2017, p. 30)

O espaço das reuniões no núcleo Centro III era, de fato, um lugar de construção de ações pedagógicas e encaminhamentos, e a participação dos estagiários da UFSC foi prontamente estimulada pelos professores e equipe pedagógica, considerando que fazíamos parte da rotina escolar dos estudantes assim como do desenvolvimento da PPE. Minha disponibilidade de horários para participar de reuniões vespertinas durante a semana era limitada. Particpei apenas de duas

reuniões onde pude constatar o quanto é desafiador para um professor iniciante acompanhar a confusa construção de tabelas de atividades semanais e discutir encaminhamentos para todas as pesquisas.

Mesmo com atribuições tão específicas relacionadas à experiência docente, os professores dessa modalidade de ensino são contratados em regime de 30 horas semanais, o que faz com que precisem recorrer a outras escolas para complementar sua carga horária de serviço e, devido à falta de abertura de vagas para professores efetivos na EJA em Florianópolis, o quadro de professores admitidos em caráter temporário (ACT) é bastante alto. Segundo Scherer Júnior a falta de profissionais efetivados na EJA é “quase uma regra, em que a maior parte do corpo docente da Educação de Jovens e Adultos é composta de professores ACT” (SCHERER JÚNIOR, 2017, p. 43). O autor ainda alerta sobre o efeito de precarização que essa medida tem sobre a educação de jovens e adultos:

Isso significa que ao final de cada ano letivo eles são desligados da Rede Municipal de Ensino, podendo, ou não, retornar à EJA. Esse fato significa, muitas vezes, descontinuidade dos trabalhos, devido à mudança do corpo docente. (SCHERER JÚNIOR, 2017, p. 43)

A questão da rotatividade de profissionais torna-se um fator que dificulta a familiarização do professor com a proposta educativa vigente, visto que em todo ano letivo é necessário que os novos professores se adaptem ao funcionamento da EJA.

Considerando a fala de Scherer Júnior, quando afirma que “para a PPE da EJA funcionar é necessário uma vasta gama de mudanças na ação docente, ou seja, a prática do professor inserido nessa proposta específica da EJA de Florianópolis difere da exercida em outras escolas” (SCHERER JÚNIOR, 2017, p. 23), podemos compreender que a especificidade desse princípio educativo exige do profissional tempo de adaptação e compreensão de sua atuação no universo da EJA de Florianópolis, corroborando com o que Scherer Júnior (2017) argumenta ao definir a “experiência do professor como um ponto determinante na sua formação profissional” (2017, p. 25), incluindo a experiência no conjunto de saberes docentes necessários para garantir a desenvoltura para lidar com as especificidades a EJA/Fpolis.

A proposta pedagógica da EJA/Fpolis atende uma demanda complexa de estudantes marcados pela diversidade racial, social e cultural, e pela falta de acesso a um sistema educacional inclusivo e democrático. Além de toda a estrutura necessária para bem desenvolver uma política educacional inclusiva, podemos ver

que a atuação dos profissionais envolvidos também é norteada pelas especificidades da PPE. O conceito de bell hooks (2017) de “educação transgressora”, altamente difundido entre autoras brasileiras dos estudos decoloniais, - dentre elas a professora e historiadora Giovanna Xavier (2019) e a filósofa Djamila Ribeiro (2017), que também são citadas nesse trabalho -, defende um modo de ensinar que valoriza todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendido, focado em uma educação que liberta ao invés de aprisionar o indivíduo e onde o “entusiasmo é criado pelo esforço coletivo” (hooks, 2017, p. 18). Assim como Claudio Scherer Júnior aponta que um dos grandes desafios do professor da EJA é compreender que a PPE “produz uma cultura escolar que necessita acionar e/ou desenvolver saberes docentes específicos, estreitamente vinculados ao trabalho coletivo, à proximidade, à humanização e a lidar com imprevistos, características intrínsecas dessa cultura escolar” (SCHERER, 2017, p. 11), bell hooks defende em sua educação transgressora que:

Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem que mudar.” (hooks, 2017, p. 51).

É graças às suas especificidades que a EJA/FPOLIS é construída como um lugar de promoção de uma cultura escolar democrática e transgressora. Vejamos agora como se desenvolve cada etapa desse princípio educativo.

2.1 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Foi na EBM Donícia M^a da Costa, onde funciona o núcleo EJA Centro III, que tive o primeiro contato com a Pesquisa como Princípio Educativo, que é desenvolvida na EJA/FPOLIS desde o ano de 2000 (SCHERER JÚNIOR, 2017, p. 52). A falta de intimidade com a proposta educativa não foi uma exclusividade minha. Estagiários, professores e alunos recém chegados ao núcleo demonstravam o mesmo estranhamento ao tentar entender na prática aquilo que o documento intitulado *Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA* (DEC, 2008), conhecido como “caderno do professor”, sintetiza a

respeito da PPE, que não representa uma metodologia de trabalho, mas um princípio educativo profundo e complexo que se orienta a partir da valorização do indivíduo e a diversidade de seus saberes.

O trabalho tem como princípios educativos a relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a pesquisa, a autonomia, a responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a politicidade, a dialética, a complexidade, as singularidades, as multiplicidades, o paradoxal, a sustentabilidade do planeta e a não fragmentação do conhecimento. Realiza-se diariamente ações para aperfeiçoar o ler, o escrever, o ouvir, o falar, o debater e o fazer trabalhos em função dos objetivos planejados. (DEC, 2008, p.11)

Essa proposta pedagógica nasce da necessidade de adequar os conteúdos ministrados ao público jovem e adulto que, porventura, não tenha alcançado a diplomação na idade prevista. O caderno do professor nos diz que:

É importante tentar conhecer o mais rápido possível as condições reais de vida do aluno, procurar se aproximar dele como alguém que sabe ouvir e que procura estar disponível e demonstrar que se importa com o que acontece com ele. Fundamentalmente estabelecer vínculo com o aluno (DEC, 2008, p. 7).

Nesses moldes, “o papel do professor não seria mais de “professar” conhecimento, antes sim, de ser um ensinador parceiro nas pesquisas, um colaborador, um orientador das atividades” (SCHERER JÚNIOR, 2017, 47).

A PPE aparece na *Resolução n° 02/2010*, do Conselho Municipal de Educação (CME) de Florianópolis, reforçando a proposta de valorização dos saberes e vivências do estudante e seus processos de aprendizagem, afirmando que a educação é um direito assegurado pelo Estado aos jovens e adultos do município de Florianópolis:

Art. 8º A Secretaria Municipal de Educação estabelecerá as diretrizes para a estrutura, organização e o funcionamento dos Núcleos de Educação de Jovens e Adultos possibilitando o acesso à biblioteca, à sala informatizada e outros espaços físicos necessários à organização pedagógica e administrativa dos mesmos, afirmando a pesquisa como princípio educativo. (CME, 2010, p. 03)

Compreende-se então que, o espaço destinado para a EJA assim como os recursos disponibilizados, são partes fundamentais para o bom desenvolvimento

dessa proposta educativa. Assim, dentro de minha experiência de estágio foi pertinente considerar que o núcleo Centro III encontra-se em um dos bairros centrais da cidade de Florianópolis e conta com uma estrutura simples que disponibiliza para a EJA: quatro salas de aula (sendo uma utilizada pelo primeiro segmento - referente aos anos iniciais do EF -, e três destinadas as Turmas 1, 2 e 3 do segundo segmento - referente aos anos finais do EF), sala de reunião para a equipe docente, auditório, biblioteca, sala informatizada, laboratório de ciências, ginásio de esportes, pátio coberto e cantina, onde era servida o jantar aos estudantes todas as noites.

É importante observar que o espaço disponibilizado para o desenvolvimento da proposta educativa tem efeito na experiência do estudante e, portanto, na valorização desse sujeito, na medida em que tanto o desenvolvimento da pesquisa quanto o acolhimento do estudante na escola são potencializados diante de uma estrutura adequada, uma vez que as ferramentas disponibilizadas, como o acesso à fontes diversificadas de conhecimento, exerce papel importante para qualificar as reflexões e os trabalhos que serão realizados. Pude observar que, na EBM Donícia M^a da Costa, todos os ambientes mencionados acima são amplamente utilizados durante o desenvolvimento das pesquisas, facilitando também a implementação de diferentes projetos educativos como veremos mais a diante nesse trabalho.

Além de conhecer cada ambiente disponibilizado para a EJA na EBM Donícia M^a da Costa, pude perceber como uma boa estrutura e acesso a tecnologias variadas auxilia na prática da PPE, pois graças ao acesso a diferentes fontes multimídia disponibilizadas pela escola, foi possível propor aos estudantes o uso de diferentes fontes de conhecimento, abrangendo um leque maior de fontes relacionadas aos interesses que traziam para as pesquisas. Temas de pesquisa relacionados a interesses como *deep web*, cinema, música e internet seriam prejudicados, não fosse o uso das mídias digitais durante o desenvolvimento das pesquisas. Para além dos interesses relacionados a tecnologias, o acesso a fontes durante o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula era feito quase que exclusivamente por pesquisas na internet. Sendo assim, o funcionamento da EJA em Florianópolis, considerando que a modalidade tem como proposta educativa promover o desenvolvimento de um olhar questionador e investigativo em seus estudantes, depende, portanto, de uma infraestrutura mínima necessária à organização pedagógica que, de acordo com o documento do CME (2010), deve ser garantido pelo poder público.

De modo geral, no núcleo Centro III a prática de pesquisa ocorre apenas na escola, com a orientação dos professores. São 4h de pesquisas por dia, chamadas de Horas Presenciais (HP), oferecidas de segunda à sexta-feira durante o turno da noite. Segundo o caderno do professor, as HP são horas

(...) em que o aluno participa do que foi planejado e demonstra qualidade através de sua dedicação e esforço em produzir cada vez melhor. Elas não são iguais às horas de frequência. Ou seja, um aluno que esteja presente e que não participe com qualidade nas atividades, não acrescenta horas de curso para efeito de sua certificação. (DEC, 2008, p. 11)

A expectativa é que os estudantes concluam três ciclos de pesquisas por ano. Cada ciclo corresponde ao cumprimento de uma série de etapas de pesquisa e, para melhor explicar o passo-a-passo de cada uma dessas etapas, vou utilizar o exemplo da pesquisa “Como surgiu o vírus do HIV e quais as formas de tratamento?”, que foi desenvolvida inicialmente por dois estudantes do núcleo, - um de 16 e outro de 18 anos -, durante o primeiro semestre de 2019. Porém, apenas um deles concluiu e apresentou a pesquisa.

As etapas de desenvolvimento das pesquisas estão elencadas no caderno do professor (DEC, 2008, p.15). A primeira etapa do ciclo de pesquisa corresponde à construção das problemáticas, onde os estudantes elaboram perguntas relacionadas aos seus interesses individuais ou do grupo. No exemplo que utilizaremos, o interesse pelo tema surgiu porque um dos estudantes havia feito um teste de HIV recentemente. A elaboração da pergunta teve o auxílio de diversos professores, principalmente da professora de ciências, que se tornou a principal orientadora da pesquisa por ter maior aptidão com o tema. Importante ressaltar que a professora de ciências foi a principal, mas não a única orientadora da pesquisa, porque o trabalho de orientação se divide entre todos os professores e, inclusive, é feito um revezamento dos professores em todas as turmas, incluindo a turma do Polo Avançado.

A justificativa é a etapa seguinte da pesquisa, onde cada estudante produz um texto explicando sua proximidade com o tema e os objetivos previstos. Em caso de pesquisas em duplas ou grupos, os integrantes devem sintetizar uma única justificativa coletiva, considerando a produção textual de todos os seus integrantes. No exemplo em questão, as justificativas dos dois alunos eram muito curtas e eles decidiram apresentá-las separadamente: “Antigamente ninguém queria falar sobre o

assunto, inclusive um amigo que tinha o vírus”⁴ (ANEXO I), justificou o aluno de 16 anos, enquanto o aluno de 18 anos escreveu: “Fui fazer um teste rápido no posto de saúde e percebi uma grande movimentação. Isso me deixou mais tranquilo. Apesar de ser uma doença que não tem cura, dependendo o estágio em que a pessoa procura um médico, tem tratamento” (ANEXO I). Essa fase do processo de pesquisa reforça a ideia de que o aluno tem algo a dizer sobre o tema que lhe atrai. Por mais simples que tenha sido sua experiência com o tema até o momento, para desenvolver interesse por algo é necessário refletir a respeito da relevância do assunto.

A terceira etapa também leva os estudantes a registrar o que sabem, demarcar o lugar de conhecimento do qual estão partindo e descrever suas experiências com o tema abordado. São os chamados Saberes prévios ou hipótese. Nessa etapa a pesquisa sobre HIV foi abandonada por um dos estudantes e passou a ser realizada apenas pelo aluno de 16 anos, que escreveu: “A única coisa que eu sei sobre o vírus é que, realmente, é um vírus que tem um estágio em que se torna uma doença que não tem cura. Muitas pessoas não usam preservativo e não procuram um posto de saúde para saber se estão bem”⁵ (ANEXO II). Segundo o caderno do professor, “ao final da pesquisa, poder-se-á comparar o que se pensava inicialmente com o que se concluiu através da análise dos dados produzidos pelo estudo da problemática” (DEC, 2008, p. 15), veremos essa comparação mais a diante, na conclusão da pesquisa apresentada no mesmo ano aos alunos e professores do núcleo.

A próxima etapa da pesquisa é a construção do Mapa Conceitual⁶, onde a pesquisa é desmembrada em questões específicas. A “abertura do mapa”, como era comumente conhecida entre docentes e alunos no núcleo, era o momento onde os estudantes, com o auxílio de pelo menos três professores, apresentaram para toda a turma a questão central da sua pesquisa acompanhada de uma série de perguntas secundárias que, posteriormente, conduziram a pesquisa à resolução da questão principal. Nessa etapa, o mapa de pesquisa já havia sido discutido pelos professores em reunião semanal, na busca por contemplar todas as possíveis áreas de conhecimento na pesquisa. Como previsto no documento do DEC (2008), todos os

⁴ Anexo I: Justificativa apresentada pelo estudante do núcleo EJA Centro III, em 2019.

⁵ Anexo II: Saberes prévios ou Hipótese apresentada pelo estudante do núcleo EJA Centro III, em 2019.

⁶ Anexo III: Exemplo de Mapa conceitual de uma pesquisa realizada no núcleo EJA Centro III no ano de 2019.

estudantes e os professores presentes na abertura do mapa opinaram sobre a relevância de cada questão, portanto, a definição das perguntas do mapa de pesquisa foi um consenso entre toda a turma e equipe pedagógica. Após um tímido debate sobre cada uma das questões necessárias para o desenvolvimento do trabalho, a turma 3 aprovou o mapa da pesquisa sobre HIV (ANEXO III) com seis tópicos, sendo eles:

- 1) O que é HIV e a AIDS?
- 2) Como e onde surgiu o HIV?
- 3) Contágio e prevenção
- 4) Tratamento
- 5) De onde veio a doença?
- 6) Dados

Os mapas de pesquisa variavam de quatro a oito questões, a depender do tema e da afinidade dos estudantes com o mesmo. A composição do mapa era feita por perguntas muito simples que norteavam a pesquisa para a resolução da problemática principal. Esse caso que estamos tomando de exemplo foi a primeira pesquisa apresentada pelo aluno de 16 anos, o que torna possível identificar dificuldades no processo de construção da pesquisa como, por exemplo, a repetição das perguntas “onde surgiu o HIV” e “de onde veio a doença”, respectivamente nas questões (2) e (5) do mapa conceitual.

As socializações parciais da pesquisa representam as horas de produção (HP), onde os alunos recebiam orientações dos professores, participavam de oficinas pedagógicas ou desenvolviam a pesquisa respondendo uma a uma das questões elaboradas no mapa conceitual. A grande maioria das fontes utilizadas para resolução das perguntas era fruto de artigos, matérias e notícias retiradas de páginas da *web*. Todos os dias um professor ficava responsável pelas pesquisas na sala informatizada onde, a depender da demanda de alunos, era assessorado pelas estagiárias presentes. Muitos dos alunos não possuíam nenhum tipo de familiaridade com o computador ou com buscas na Internet, sendo a EJA o único lugar que possibilitava o acesso à essa prática na rotina desses estudantes, que ali podiam desenvolver sua

leitura, escrita e conhecimentos básicos de navegação na *web*, além de edição de arquivos de texto, *slides* e vídeos.

A última etapa da pesquisa corresponde à socialização final dos resultados obtidos, onde os estudantes organizavam um material - geralmente um cartaz, um vídeo, apresentação de *slides* ou outros - e compartilhavam entre seus colegas e professores uma síntese das etapas da pesquisa que percorreram, assim como a conclusão a que chegaram depois de percorrer todas as etapas. Da pesquisa que nos serve de exemplo, as conclusões apresentadas pelo estudante foram:

O que aprendi com essa pesquisa?

O que mais me chamou atenção nessa pesquisa foram os dados estatísticos e as formas de contágio. Por exemplo, antes eu pensava que o HIV podia ser transmitido pelo toque, mas vi que não é assim que se pega essa doença. Sei que existe muito preconceito e fiz essa pesquisa justamente para não ser preconceituoso, mas sim conhecer melhor o assunto. (ANEXO IV)

Podemos perceber que há um processo de construção de conhecimento quando ele compara o que ele pensava antes com as novas informações que encontrou. A quebra de paradigmas morais também foi uma questão presente na conclusão da pesquisa “Quais os efeitos da maconha?”, apresentada por uma aluna de 36 anos. Ela iniciou a sua primeira pesquisa com um grupo de três jovens recém saídos do ensino regular que, após sugerirem um tema com o qual ela não tinha familiaridade, desistiram da pesquisa, fato que era muito comum na rotina do núcleo e que também é previsto no caderno do professor, ao afirmar que “uma pesquisa pode ser cancelada no caso de não se perceber mais interesse nela” (DEC, 2008, p. 15). Mesmo com a perda de interesse dos colegas com o tema, a estudante concluiu a pesquisa sozinha, e assumiu durante a socialização final que antes da pesquisa associava o uso da substância apenas a atos ilícitos e desconhecia a possibilidade do uso medicinal da *cannabis*. Todas as etapas dessas e das demais pesquisas eram registradas pelos próprios estudantes em “Cadernos de Pesquisa” disponibilizados pelo núcleo. Os cadernos de pesquisa permaneciam na escola ao final de cada período à disposição dos professores para a correção e encaminhamentos.

Os processos de planejamento e avaliação das intervenções didáticas devem considerar os interesses dos estudantes, seus saberes e trajetórias de vida, assim

como o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura. A equipe pedagógica deve buscar metodologias que colaborem com os processos de aprendizagem dos estudantes, respeitando suas dificuldades e necessidades. Além disso:

A rotina semanal nas unidades educativas deverá contemplar momentos de ação docente caracterizadas pela mediação junto às equipes de pesquisa, como também momentos de intervenção diretiva dos professores das áreas do conhecimento (DEJA, 2012, p. 09)

Tais ações exigem o comprometimento de toda a equipe docente para garantir o bom desenvolvimento da proposta educativa adotada pela EJA/Fpolis. Na prática, além de possibilitar um processo de aprendizagem específico para as necessidades de cada estudante, os conhecimentos desenvolvidos através das pesquisas individuais são socializados entre os alunos em três momentos diferentes, que são: a abertura do mapa de pesquisa, a interação social dos alunos durante as Horas de Presenciais (HP) - que variam de 1 à 4 horas por noite de pesquisa diárias que os estudantes cumprem no colégio, produzindo conhecimento -, e, por fim, quando os alunos encerram seus ciclos de pesquisa com a apresentação dos resultados à toda turma. Somando isso ao fato das turmas serem compostas por jovens e adultos com idades, interesses, expectativas e saberes dos mais variados, esses espaços de diálogo entre estudantes mediados pela equipe de professores transforma-se em um espaço democrático de saberes, onde cada hora presencial representa uma nova oportunidade de diálogo e troca de experiências.

Um exemplo de trabalho que visa desenvolver o letramento dos estudantes e serve como avaliação das atividades desenvolvidas na EJA são as chamadas “Horas de Produção Externa” (HPE) ou “Horas Não-Presenciais” (HNP) que, segundo o caderno do professor, referem-se às atividades previamente planejadas no núcleo pelos professores e realizadas pelos alunos fora do horário escolar. As HPE são atividades não-obrigatórias de natureza diversa, que vão desde a participação em eventos e atividades artísticas e culturais até relatos escritos do cotidiano dos estudantes. As horas são atribuídas por critérios individualizados, de acordo com o desenvolvimento na aprendizagem de cada aluno. Essas atividades acabam por demonstrar a possibilidade de aprendizado em todos os momentos, mesmo fora da escola, sendo consideradas “mais uma estratégia para fazer perceber que se pode

aprender em todos os momentos e lugares, nas formas mais variadas possíveis”. (DEC, 2008, p.07).

Às HPE são somadas as Horas Presenciais (HP), segundo os critérios descritos no documento *Traduzindo em Ações: Das diretrizes a uma proposta curricular* (DEJA, 2012), que estipula a carga horária mínima de 1.600 horas para a conclusão do segundo segmento do curso EJA (DEJA, 2012, p. 03). Desse modo, a avaliação dos estudantes da EJA/Fpolis não é realizada por meio de sistema de notas, que reflete uma cultura meritocrática e utilitarista da educação, mas por um computo de horas de atividade. Essa alternativa visa respeitar o desenvolvimento individual de cada pessoa, ao premiar o esforço empreendido e seus consequentes avanços, somando o tempo investido pelo aluno para completar o total necessário para a diplomação. Valoriza-se nessa concepção educativa a proximidade entre alunos e professores, os saberes prévios dos estudantes, o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de aprender de forma autônoma (DEJA, 2012, p. 10).

Mudanças tão significativas nos paradigmas que têm norteado a prática educacional por tantas décadas encontram resistência entre alunos, professores e críticos em geral. O fato, porém, de que a maior parte dos estudantes são jovens egressos do ensino fundamental na modalidade regular, e cuja dinâmica não se adaptaram ou não atingiram as expectativas que lhes foram impostas, demonstra a necessidade de repensar toda a estrutura do sistema de ensino brasileiro, e trazer alternativas viáveis para os públicos dos mais diversos contextos.

2.2 UMA CULTURA ESCOLAR DINÂMICA

O historiador Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior, mestre em Educação com dissertação defendida sobre a EJA em Florianópolis, entende o conceito de cultura escolar como sendo “tudo aquilo que permeia as relações humanas na escola, num ambiente de ensino. Tudo aquilo que, muitas das vezes, é tido por natural e quase imutável a respeito de um ambiente escolar” (SCHERER JÚNIOR, 2017, p. 79). Assim, afirma que “apesar de parecer estática e quase imutável, a cultura escolar vem se desenvolvendo e sendo reinventada pelos sujeitos escolares” (SCHERER JÚNIOR, 2017, p. 81). Desse modo, mostra que a EJA/Fpolis se caracteriza pela

forma que promove, dentro do seu modelo educativo, uma cultura escolar característica, “principalmente em virtude do ensino via PPE” (SCHERER JÚNIOR, 2017, p. 81). É essa especificidade da EJA/Fpolis, de propor uma cultura escolar transformadora relacionada ao currículo, à organização escolar, aos sujeitos e a todas as ações elaboradas e desenvolvidas por seus núcleos, que faz que o modelo educativo ofertado seja parte de um projeto de democratização da escola e do ensino público, defendido há muito pelo internacionalmente renomado educador brasileiro Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança* (1992), como um fator necessário para a transformação da sociedade:

Não há outra posição para o educador progressista, em face da questão dos conteúdos, senão empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade, que implica a democratização da escola como necessariamente a democratização, de um lado, da programação dos conteúdos, de outro, da do seu ensino. Mas, sublinhe-se, não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escola e do ensino dos conteúdos. (...) A democratização da Escola não é puro epifenômeno, resultado mecânico da transformação da sociedade, mas também fator de mudança (FREIRE, 1992, p. 113 - 114).

O documento intitulado *Diretrizes para a implantação do plano de curso da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2012), elaborado pelo Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) do município, afirma que, para uma proposta que se pretende “ensinar pela pesquisa”, professores e estudantes devem ser reconhecidos como “sujeitos de uma relação construtiva e crítica”, e que as ações planejadas devem possibilitar aos discentes o desenvolvimento de seus “saberes teóricos e práticos” (DEJA, 2012, p. 04).

Visando alcançar os objetivos postos pelas diretrizes e suas expectativas sobre o princípio educativo da EJA/Fpolis, os núcleos e polos trabalham de modo transdisciplinar, e sua equipe pedagógica possui autonomia para elaborar práticas e ações educativas que correspondam às especificidades dos sujeitos escolares e das unidades educativas.

Esta proposta tem como princípio a compreensão de que os fenômenos sociais, naturais e culturais, não podem ser explicados pela simples justaposição de conhecimentos tratados por disciplinas

isoladas, mas somente por meio de um olhar transdisciplinar, o que por sua vez, implica na previsão de procedimentos didáticos comprometidos com a busca e sistematização do conhecimento e não com os limites historicamente construídos de cada disciplina. (DEJA, 2012, p. 05)

Por ser transdisciplinar a PPE exige de seus profissionais mais do que os saberes específicos de cada disciplina:

É possível afirmar que a especificidade da PPE na EJA de Florianópolis proporciona um modo peculiar de atuação docente, envolto em práticas e rituais com vistas a facilitar e acolher os sujeitos educandos desse contexto. Essas características acionam e/ou desenvolvem nos professores desse ambiente de ensino saberes ligados ao trabalho coletivo, à proximidade, à humanização e à imprevisibilidade. (SCHERER JÚNIOR, 2017, p. 34)

Dessa forma, as ações pedagógicas são articuladas conforme as especificidades de cada estudante. Isso, conseqüentemente, resulta no que as diretrizes colocam por “expectativa de aprendizagem” (DEJA, 2012, p. 06), que são metas que dialogam com os interesses e saberes prévios dos alunos. Nessas “redes de aprendizagem” - conectadas por um leque diverso de experiências e saberes - é que se constrói a proposta pedagógica da EJA/Fpolis, tecida a partir de “um constante ir e vir entre o interesse que surge do diálogo do estudante com suas vivências e trajetórias e do professor, que dialoga com a expectativas de aprendizagem” (DEJA, 2012, p. 06). As expectativas de aprendizagem levam em conta os saberes prévios dos jovens e adultos, sejam esses escolares ou não, para resolver suas problemáticas de pesquisa, construídas a partir de seus interesses pessoais. Para isso, “conhecer os limites, as necessidades, a trajetória de cada um dos alunos é fundamental para que o planejamento da prática pedagógica possa promover a ampliação do nível de letramento dos mesmos”, isto é, “há que ser considerado que o objetivo não é uniformizar as experiências de aprendizagem, mas ampliar as possibilidades de inserção dos estudantes” no mundo letrado, que é infinito em possibilidades e níveis (DEJA, 2012, p. 07).

Um exemplo do quanto é necessário conhecer a realidade do estudante para o desenvolvimento da PPE é o caso de uma aluna de 17 anos que conheci durante o estágio docente. Ao terminar o seu primeiro ciclo de pesquisa, cujo tema era

imigração na Ilha de Santa Catarina, durante uma desanimada socialização final dos resultados, a aluna afirmou não ter nenhum interesse no tema desenvolvido, pois o mesmo havia sido escolhido por uma outra integrante do grupo que durante o processo de pesquisa desistiu de concluí-la. A falta de interesse no tema gerou desmotivação no cumprimento dos processos da pesquisa, o que levou os professores a incentivar a aluna a escolher um tema que lhe inspirasse interesse para desenvolver o novo ciclo de pesquisa que se iniciaria. A problemática apresentada pela aluna foi: “O que pode levar uma pessoa a desenvolver a doença de Alzheimer?” (ANEXO V), seguida da justificativa: “Gostaria de saber mais sobre Alzheimer porque minha mãe tem essa doença”. A aluna contou ainda que a mãe havia sido diagnosticada com Alzheimer há 10 anos e, desde então, ela e seus quatro irmãos tiveram que conviver com o diagnóstico precoce da mãe. O interesse dessa aluna foi guiado por uma questão muito sensível que faz parte da sua vida há uma década, mas foi só no seu segundo ciclo de pesquisa que a estudante conseguiu perceber no tema uma possibilidade de aprofundar novos conhecimentos.

Ainda sobre essa aluna, outro exemplo demonstra como a criação de vínculos entre professores e estudantes tende a promover relações de intimidade entre esses sujeitos que auxiliam no desenvolvimento de soluções específicas para as necessidades de cada estudante para além da prática de pesquisa. Os estudantes foram convidados a participar de uma saída de campo para prestigiar a apresentação do coral dos estudantes da EJA da escola em um teatro municipal, no centro da cidade, ficando o ingresso do teatro e a passagem de ônibus até o local custeados com a verba arrecada pela equipe docente. No momento de anotar os nomes dos confirmados, a fim de calcular o custo da saída de campo, a aluna em questão informou que não participaria da atividade porque não sabia andar de ônibus. Foi então que a professora de português tranquilizou a aluna e garantiu que ela não estaria sozinha na saída de campo, mas acompanhada de uma equipe de professores, sendo assim - já que estaria assessorada por seus colegas de classe e professores, tanto na ida ao teatro, quanto na volta para a escola -, essa seria a oportunidade perfeita para a jovem aprender a utilizar o transporte público com a garantia de que não estaria sozinha.

O caderno do professor também defende a criação de vínculo entre professores e estudantes dentro da EJA:

É importante tentar conhecer o mais rápido possível as condições reais de vida do aluno, procurar se aproximar dele como alguém que sabe ouvir e que procura estar disponível e demonstrar que se importa com o que acontece com ele. Fundamentalmente estabelecer vínculo com o aluno. Alguns professores têm mais facilidade com um tipo de aluno, outros com outros. O núcleo com seus professores deve incluir todos os alunos neste projeto. (DEC, 2008, p. 07)

A iniciativa da equipe pedagógica de conhecer a realidade, criar vínculos e se aproximar das especificidades dos estudantes, possibilita o acesso a experiências de aprendizado mais significativas por parte de todos os envolvidos. No caso da aluna de 17 anos, a sugestão de relacionar sua pesquisa com um tema do seu interesse, somada a experiência do primeiro ciclo de pesquisa, resultou em uma problemática que permitiu pedagogizar um assunto sensível e pessoal para ela. Assim também aconteceu na saída de campo onde, além de conhecer um lugar novo, promover o acesso à cultura e à arte e aprender a andar de ônibus acompanhada de orientadores responsáveis e competentes, a ida até o teatro municipal significou para essa aluna a possibilidade de desenvolver sua autonomia.

3. CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A EJA/FPOLIS

Para descolonizar o conhecimento, temos que entender que todos/as nós falamos de tempos e de lugares específicos, a partir de realidades e histórias específicas (KILOMBA, 2016)

Como vimos anteriormente, as leis e diretrizes que norteiam a EJA/FPolis, normatizam a adoção de um modelo pedagógico democrático, que possui uma cultura escolar específica marcada, entre outros fatores, pela PPE e autonomia dos sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento. Neste capítulo discutiremos as contribuições que os debates a respeito do ensino de história, conteúdos e métodos, podem oferecer à proposta educativa da EJA em Florianópolis.

Em palestra intitulada *Ensino de História e o Escola Sem Partido*, ocorrida durante o *II Seminário História Pública em Rede - História Pública, contextos e desafios: Histórias e disputas no Brasil Contemporâneo*, em novembro de 2019, o professor e historiador Fernando Penna⁷, enquanto falava sobre a necessidade de nos mobilizarmos enquanto professores historiadores em defesa da democratização escolar, apresentou o conceito de Educação Democrática, com o qual dialogam os métodos do ensino de história, que se sustentaria sobre 6 pilares principais: “Educação em direitos humanos; Educação Ambiental; Gestão Democrática; Laicidade; Pedagogia do Oprimido; e Pedagogia Decolonial”. Estes pilares poderiam ser agrupados ainda em três grupos de pares conceituais: “o imaginário igualitário; a Escola; e a sala de aula”⁸ (APENDICE C) .

Com base no conceito de Fernando Penna, busquei selecionar autores e autoras, tanto dos estudos sobre a EJA e educação quanto sobre o ensino de história, que estivessem comprometidos com a educação democrática e com a diversidade, como Miguel Arroyo⁹ (2017), que reconhece as especificidades dos jovens e adultos

⁷ Professor na Universidade Federal Fluminense, líder do Movimento Escola Democrática, que faz oposição ao movimento liderado pela extrema direita, Escola Sem Partido, que defende um modelo antidemocrático de educação nas escolas básicas do país.

⁸ O conceito completo sobre “Educação Democrática” pode ser visto no Apêndice C deste trabalho.

⁹ Principal teórico sobre temas relacionados ao currículo e EJA, PhD em Educação pela Stanford University (1976). É Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG. Coordenou e implantou a proposta político-pedagógica Escola Plural enquanto Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Ver mais em: <https://www.escavador.com/sobre/4733699/miguel-gonzalez-arroyo>, acessado em 06/01/2020 às 14h00.

da EJA, a professora e historiadora Giovana Xavier¹⁰ (2019), que defende a valorização dos sujeitos marginalizados através da história decolonial, e a professora historiadora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro que, junto ao próprio Fernando Penna, estabelecem conceitos do ensino de história que potencializam a educação por um viés democrático. Além do amparo teórico norteado pelo conceito de educação democrática, considere ainda dados produzidos durante a minha experiência no período de estágio supervisionado de História em 2019, momento no qual pude observar e vivenciar o cotidiano do núcleo Centro III da EJA/Fpolis, na Escola Básica Municipal Donícia Maria da Costa. Compartilhei experiências e espaços com diferentes atores da comunidade escolar da EJA, dentre eles professores, alunos e a coordenadora de núcleo. Parte fundamental da experiência de estágio foi atuar juntamente com os professores na rotina e atividades dentro da escola, participando de reuniões de docentes e orientando as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes. Na sala de aula conheci por nomes, rostos e histórias, aqueles e aquelas para as quais o princípio educativo da EJA/Fpolis e suas diretrizes e métodos foram pensados: os estudantes. É com base nessa experiência que compartilho algumas impressões a respeito dos sujeitos da EJA – professores e estudantes - e o cotidiano escolar para, posteriormente, refletir a respeito das contribuições que o ensino de história pode possibilitar ao princípio educativo da EJA em Florianópolis.

3.1 COTIDIANO DA EJA E SEUS SUJEITOS

Na EBM Donícia M^a da Costa conheci a coordenadora do núcleo Centro III, Rosemar Ucha Peres, que representa dentro da EJA/Fpolis o padrão de “mulheres que se dedicam (...) a desenvolver trabalhos marcados pela originalidade, competência e engajamento com a democracia”, (XAVIER, 2019, p. 150), as quais Giovana Xavier, historiadora decolonial e feminista negra, conhecida nas redes

¹⁰ “Professora Adjunta de Prática de Ensino de História e da disciplina Intelectuais Negras na Faculdade de Educação da UFRJ. Coordenadora do Grupo Intelectuais Negras, tutora do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Diversidade UFRJ.” Ver mais em: <https://www.escavador.com/sobre/8832405/giovana-xavier-da-conceicao-nascimento>, acessado em 03/01/2020 às 12h00.

sociais como “Preta Dotora”¹¹, celebra existir em escolas de todo o Brasil. Desse modo, foi guiada por sua trajetória de 18 anos de trabalho na EJA/Fpolis, por sua militância comprometida com a educação de jovens e adultos e pela autoridade que seu engajamento com a educação lhe confere, que Rose Ucha, - como é conhecida na rede municipal de ensino de Florianópolis -, me concedeu uma proveitosa e enriquecedora entrevista que compõe o quadro de fontes adotadas para esse trabalho.

Foi por meio de conversas com professores e estudantes que pude chegar às diferentes compreensões dos sujeitos que estão experienciando a PPE, e que colaboram para o desenvolvimento de uma prática pedagógica transdisciplinar e comprometida com a diversidade. No entanto, para que essa prática seja efetiva, é preciso superar os padrões de educação vinculados à cultura escolar tradicional e conservadora desenvolvida em massa nas instituições de ensino do Brasil ao longo dos séculos e que, muitas vezes, são os únicos padrões conhecidos pelos profissionais, alunas e alunos que chegam à EJA/Fpolis.

Miguel Arroyo, autor de *Passageiros da noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*, afirma que no trabalho na EJA devemos aprofundar a necessidade de conhecer os estudantes, assim como sua “condição adolescente-juvenil e sua diversidade”, além de conhecer também “o referente dos seus profissionais” (ARROYO, 2017, p. 224). Portanto, defende que a ideia de docência na EJA exige um comprometimento para além dos saberes específicos de cada disciplina, pois implica em reconhecer a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizado. Em entrevista, a coordenadora Rosemar Ucha foi direta ao afirmar: “Para mim, tem que ter perfil de EJA!”. E dentre as características que considera intrínsecas a esse perfil de docente, destacou a necessidade da sensibilidade: “Tem que gostar, tem que ter um vínculo, criar vínculo com o aluno (...). É tocar no aluno, é abraçar, é conversar quando ele está com um problema” (Coordenadora Rosemar, entrevista, 2019).

Igualmente comprometida com uma educação transformadora, a autora bell hooks, feminista negra consagrada nos estudos sobre educação, demonstra que

¹¹ “Identidade construída, de forma jacosa sem o “u”, para enfatizar privilégios brancos, desigualdades raciais, de gênero, sob a ótica de uma professora universitária negra” (XAVIER, 2019, p. 18).

“qualquer pedagogia libertária real precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida”, e completa, “não basta simplesmente afirmar essa existência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas” (hooks, 2017, p. 18). Desse modo, para efetivar o projeto de educação estabelecido pelas leis e diretrizes da EJA/Fpolis, faz-se necessário reconhecer a diversidade dos sujeitos envolvidos nesse processo educacional, que compartilham necessidades e experiências específicas e, por isso, representam coletivamente um grupo de resistência. bell hooks chama de professores transgressores aqueles que “se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um, mesmo que a situação não permita o pleno surgimento de uma relação baseada no reconhecimento mútuo” (hooks, 2017, p. 25). São transgressores porque rompem com o padrão frio e conservador que não considera a pluralidade de saberes dos sujeitos, assim como o perfil de docente militante que potencializa as práticas de ensino na EJA.

Além do perfil docente necessário para o desenvolvimento da PPE, também se demonstrou como necessário identificar o perfil dos estudantes da EJA/Fpolis. Pude perceber durante o ano letivo de 2019 que a prática da pesquisa como princípio educativo apresenta-se de duas maneiras distintas se compararmos a teoria das *Diretrizes para a implantação do plano de curso da EJA* (2012) e a prática desenvolvida no núcleo Centro III. Como já mencionado, os estudantes da EJA geralmente conhecem sua proposta apenas na prática, mas não se adaptam ao que estabelecem as diretrizes muitas vezes pode afastá-lo do objetivo de alcançar a diplomação. Enquanto as diretrizes preveem três ciclos de pesquisa para cada ano (DEJA, 2012, p.10), pude perceber a dificuldade dos estudantes em concluir o primeiro dos ciclos de pesquisa, o que desencadeou uma série de pesquisas abandonadas antes mesmo de sua conclusão, e muitos estudantes iniciando o quarto bimestre sem experienciar a PPE em sua plenitude, pois não chegaram a fase de socialização final dos resultados. Uma outra dificuldade que afasta o estudante jovem ou adulto da certificação é o alto índice de evasão escolar que, segundo a coordenadora da EJA/Fpolis Rosemar Ucha Peres, é um dos grandes desafios das EJAs de todo o Brasil.

um dos grandes desafios nossos é a evasão. Essa evasão é enorme. Primeiro vou dizer mais ou menos a minha hipótese da questão: é a relação que esse público de EJA tem com a educação,

que não é prioridade na vida deles, por que a prioridade é a sobrevivência. É trabalhar. Então esses alunos ou estão desempregados, tem um bico a noite, ou conseguiu um trabalho que vai até as 20h, 21h, então eles param a escola e vão trabalhar para sobreviver (...). Nós vivemos um momento difícil nesse país de desemprego enorme e estruturante, e os nossos alunos são os mais prejudicados (Coordenadora Rosemar, entrevista, 2019).

Outra questão que a coordenadora atribui aos índices de evasão entre os estudantes da EJA/Fpolis e se soma a busca de um emprego e vida mais digna é a constante rotina de mudança de endereço entre os alunos e alunas:

Muitos vêm para Florianópolis, mas a maioria é de fora, não nasceram aqui. Migraram para cá. Eles vêm em busca de emprego e de uma vida melhor. Não conseguindo eles voltam para os seus lugares de origem, voltam para os seus estados, ou mudam de endereço, mudam de bairro, nesse caso a gente indica outra EJA. (Coordenadora Rosemar, entrevista, 2019)

Uma das maneiras que o núcleo da EBM Donícia M^a da Costa encontrou para combater a evasão escolar, parte de insistentes tentativas de contato com estudantes ausentes:

O tempo todo estamos tentando entrar em contato. Às vezes não conseguimos porque o telefone não atende, mas toda a semana atualizamos a lista de pessoas que estão com muitas faltas, damos uma ligada, e chamamos. Às vezes eles ficam um tempo sem estudar e acham que não podem voltar, então informamos que pode retornar, não tem problema. Esse é um trabalho constante aqui na EJA, de resgate desses alunos (Coordenadora Rosemar, entrevista, 2019).

Na medida em que compreendemos que o problema da evasão escolar tem um caráter nacional na educação de jovens e adultos, podemos entender que esse problema está ligado à estrutura social, onde esses estudantes, em sua maioria, partem de lugares marginalizados, o que reforça a necessidade de investir na formação de profissionais qualificados para lidar com as especificidades desses estudantes, que por diferentes motivos continuam em busca da formação básica.

Aprofundar essas vivências específicas da condição adolescente-juvenil será uma pré-condição para entender os significados de seus

itinerários para a EJA e para entender seus percursos escolares truncados, que os condenam a voltar-tentar de novo uma retomada. (ARROYO, 2017, p. 225)

Miguel Arroyo fala da necessidade de conhecer os percursos que regem o cotidiano dos estudantes e é essa aproximação das experiências dos sujeitos da EJA que permite reconhecer seus saberes e orientá-los no processo de construção de novos conhecimentos relacionados aos interesses pessoais de cada aluna e aluno. Rose Ucha reforçou durante a entrevista a responsabilidade das professoras e professores ao trabalhar com um público tão marcado pela resistência quando afirmou que “precisamos rever também as nossas práticas como educadores. Não dá para tocar nesses problemas sem fazer autocrítica” (Coordenadora Rosemar, entrevista, 2019). São essas características da cotidiano escolar da EJA/Fpolis e de seus sujeitos que demonstra o quanto o modelo educativo adotado para educação de jovens e adultos pelo município de Florianópolis dialoga com o princípio da educação democrática defendido pelo professor Fernando Penna e se alimenta do que o ensino de história vem desenvolvendo como método, principalmente na produção científica de historiadoras feministas, negras e decoloniais.

3.2 O ENSINO DE HISTÓRIA NA PESQUISA

É a autonomia da equipe pedagógica na construção de um currículo democrático que atenda as especificidades dos seus sujeitos, garantida também pelas Diretrizes da EJA/Fpolis (DEJA, 2012, p. 05), que possibilita mapear situações específicas, como as mencionadas anteriormente, e desenvolver soluções pedagógicas com seus pares que resultem em intervenções didáticas, como, por exemplo, oficinas de ensino, saídas de campo, atividades diagnósticas e projetos dos mais variados. Durante o ano letivo de 2019, por exemplo, ocorreram o Festival da

Primavera¹², Festival do Minuto¹³, Movimente-se¹⁴, Coral¹⁵ e Capoeira¹⁶. Em entrevista, Rose Ucha comenta alguns projetos que foram desenvolvidos no ano de 2019, onde podemos evidenciar o quanto os núcleos EJA se adaptam a infraestrutura oferecida pelo município, tendo em vista que desenvolvem projetos de acordo com o espaço e materiais disponíveis nas escolas, e com a especialização dos professores admitidos em caráter temporário (ACT):

Aqui na escola temos o Coral. Sempre estamos fazendo alguma coisa além: ou coral, ou dança, teatro... Esse ano é coral porque temos professor de música, mas às vezes é artes cênicas e a gente tenta montar um teatro, por exemplo. Conseguimos a capoeira também esse ano. Então a gente está sempre fazendo alguma coisa diferente. O “Movimente-se” já funciona há alguns anos. Esse ano não está dando muito certo, mas acho que temos que ver o que precisa organizar, porque no “Movimente-se” a educação física não é só “educação física”. É qualquer atividade que trabalhe o corpo e a mente também. Então a gente trabalha com jogos de tabuleiro, leitura na biblioteca, contos, coisas diferentes que são muito bacanas e que esse ano precisa ajustar algumas coisas (Coordenadora Rosemar, entrevista, 2019).

Para além da necessidade de desenvolver novas ações pedagógicas comprometidas com uma educação democrática, Rose Ucha fala sobre a responsabilidade que a equipe pedagógica possui de efetivar a manutenção dos

¹² É um evento planejado e organizado por estudantes, educadores e coordenadores da EJA/Fpolis que celebrou em 2019 sua 4ª edição na EBM Herondina Medeiros Zeferino, reunindo sujeitos de todos os núcleos e polos do município e oferecendo atrações culturais e artísticas diversas, além de oficinas de artesanato, brechó, jogos, lanche e amplas possibilidades de sociabilização e lazer. O evento ocorre sempre em um sábado da primavera, dessa forma a participação dos estudantes não é obrigatória e suas horas são contabilizadas como HPE.

¹³ Foi um evento que ocorreu no núcleo Centro III nos anos de 2018 e 2019, onde grupos de estudantes puderam planejar, desenvolver e exibir em um telão pequenos vídeos de temas relacionados a seus interesses pessoais e de no máximo 2min. O evento ocorre no próprio núcleo e suas horas são contabilizadas como HP.

¹⁴ É um projeto ativo no núcleo Centro III que acontece as sextas-feiras e oferece aos estudantes um espaço com atividades físicas e de raciocínio lógico, como: futebol, xadrez e jogos de tabuleiro em geral, atividades laborais, etc. O projeto ocorre no próprio núcleo e suas horas são contabilizadas como HP.

¹⁵ O Coral foi um projeto desenvolvido no núcleo centro III especificamente, segundo a própria coordenadora do núcleo, porque o professor ACT de artes do ano de 2019 era especializado em música. Porém o projeto se adapta segundo a especialidade do professor de cada ano letivo. Foi organizado uma turma de alunos que tinham interesse em constituir um coral da EJA e, semanalmente, o professor de música ensaiava com esses alunos uma apresentação para o Festival da Primavera e que foi posteriormente apresentada em um teatro municipal da cidade.

¹⁶ A Capoeira foi um projeto oferecido por um ex aluno do núcleo e aprovado na reunião pedagógica. Tanto nos dias de ensaio do Coral, quanto nos dias de treino da capoeira, eram oferecidas oficinas de ensino para os alunos que não queriam participar dos projetos.

projetos bem-sucedidos em anos anteriores, a fim de garantir a continuidade de ações pedagógicas eficientes e atrativas para todos os estudantes. Acontece que o quadro da equipe docente sofre uma grande reconfiguração todos os anos devido à intensa rotatividade de professoras e professores ACTs, o que dificulta a subsistência e maturação de projetos significativos para o fortalecimento da cultura escolar da EJA/Fpolis. Sendo assim, todas essas ações pedagógicas além de visarem solucionar as dificuldades individuais do processo de pesquisa oferecendo suporte didático aos estudantes, ampliando seus acessos a novas fontes, possibilitando experiências para a criação de novas HPEs e estimulando o acúmulo das HPs necessárias para a diplomação ao criar um ambiente atrativo de estudo, também oferecem um espaço mais amplo de socialização entre aluno, escola e sociedade.

Rosemar Ucha pontuou também exemplos de ações pedagógicas que vão além dos muros da escola:

(...) Já fizemos viagens - (fomos para Laguna, São Francisco do Sul, onde levamos os alunos para um museu) -, levamos muito ao teatro, ao cinema, a shows, a tudo. A gente ocupa os espaços da cidade. E muitos deles nunca entraram em um cinema, nunca entraram em um teatro, a primeira vez que vai é com a EJA. Então, eu acho que esse é um projeto, que não acontece só aqui, no Centro III, mas em todas as EJAs, de ocupar a cidade! Então, nos eventos que estão acontecendo nós levamos os alunos (Coordenadora Rosemar, entrevista, 2019).

Nesse sentido, o ensino de história, por meio do professor da área que compõe o quadro docente na EJA, apresenta fundamentos e métodos que podem ser mobilizados nas reflexões produzidas pelos alunos nos espaços públicos, por exemplo, a partir da construção de roteiros históricos com abordagem decolonial, permitindo que as trajetórias dos estudantes sejam consideradas e valorizadas, ajudando a recompor suas identidades de resistência, rompendo com o padrão de “transição/passagem de percursos geracionais e escolares” (ARROYO, 2017, p. 227). O padrão de transição/passagem citado por Arroyo representa a ideia conservadora de que o desenvolvimento social do indivíduo seja proporcional ao seu rendimento escolar e acadêmico.

O termo popular “repetentes” é a síntese de como se pensam e pensam seus filhos e coletivos: repetentes dos mesmos lugares, das

mesmas experiências de espaço, de pobreza, de lugares desde a infância. Essas repetências diluem até as idades, os tempos geracionais e os tempos escolares. (ARROYO, 2017, p. 225).

Dessa forma, um aluno “repetente” se vê fadado a repetir os mesmos padrões sociais de seus pais e avós. Ocorre que a escola básica representa apenas uma das muitas possibilidades de sociabilização e desenvolvimento de conhecimento e assim, não contempla toda a variedade de sujeitos e suas experiências. Dentre os sujeitos não contemplados pela cultura escolar tradicional estão os estudantes da EJA. Desenvolver os saberes escolares a partir dos espaços, culturas e ídolos que representem esses estudantes - ou, nas palavras de Rose Ucha, ocupar a cidade! -, pode também ampliar a possibilidade desse sujeito se sentir parte do processo de construção do conhecimento, valorizando sua complexidade ao invés de atribuir-lhe mais um marcador social de inferioridade.

No artigo de Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Fernando de Araújo Penna, intitulado *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira* (2011), os estudos acadêmicos sobre o ensino de história são considerados um lugar de fronteira porque se constroem a partir de conceitos da área da Educação, da História, mais especificamente ligados à Historiografia e Teorias da História e, por fim, do próprio Ensino de história. Esse diálogo entre áreas de conhecimento distintas precisa acontecer porque o conhecimento histórico científico, “com rigor teórico e metodológico, que representa uma perspectiva e que precisa ser validado pelos pares, sujeito necessariamente a críticas e superações” precisa ser transformado em saberes escolares, que tem como objetivo “a educação, o ensino e a formação de cidadãos” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192).

Por isso, defendemos que a pesquisa sobre o ensino de história constitui-se em lugar de fronteira no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos, (*Educação e História*) essenciais para se problematizar o objeto em questão (*Ensino de história*). (MONTEIRO & PENNA, 2011, p. 192)

Embora as conclusões obtidas através da Pesquisa de Monteiro e Penna sejam fruto de análise aplicada sobre aulas de professores de turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio (EM), os conceitos obtidos podem ser facilmente aplicados na proposta pedagógica da EJA/Fpolis, pois ao entender o ensino de história como um

lugar de fronteira, “seja como prática pedagógica, seja como objeto de pesquisa” (MONTEIRO & PENNA, 2011, p. 193), entende-se que existe um diálogo entre saberes científicos de áreas diversas, ideais para a construção de saberes escolares. Desse modo o ensino de história não se baseia apenas no professor e seus conhecimentos, mas defende “a necessidade de uma didática da história que se volte para a análise dos processos envolvidos no ensino, distintos daqueles imbricados na produção historiográfica” (MONTEIRO & PENNA, 2011, p. 196), e atribui como característica intrínseca da didática da história a “função didática da orientação”, além de considerar o conceito de retórica, que compreende que para a construção da argumentação é necessário considerar não só o “discurso” ou a habilidade do “orador”, mas também o “auditório” (Ibidem, p. 199), Portanto, assim como na proposta pedagógica da EJA/Fpolis, o ensino de história defende a valorização do aluno no processo de ensino e aprendizado.

A retórica engloba, portanto, o aspecto racional (argumentação) e o emocional (oratória). O discurso de um professor, dirigido aos seus alunos na busca de uma aprendizagem significativa envolve apenas argumentação racional? Ou, ao contrário, apenas o aspecto emocional? A pesquisa encontrou indícios que confirmam que ambos os aspectos são importantes: os alunos indicaram como características de seus professores marcantes tanto a habilidade de explicar bem, quanto o estabelecimento de uma relação pessoal com os alunos. Por isso, reconhecemos a importância da definição de retórica proposta por Meyer (1998), que avança em relação a conceituações prévias de retórica que atribuíam maior importância a apenas um destes três termos, em detrimento dos outros dois. (MONTEIRO & PENNA, 2011, p. 196)

O espaço onde esses conceitos defendidos por Monteiro e Penna, considerados determinantes para uma boa atuação de professores de história pois colaboram na formação cidadã de seus estudantes, podem ser melhores demonstradas dentro da proposta pedagógica da EJA/Fpolis é na elaboração de intervenções didáticas que visam ampliar as referências dos estudantes em busca de novos interesses de pesquisas, como é o exemplo da *Atividade Diagnóstica*, aplicada no início do ano letivo pelas estagiárias do curso de História, com o objetivo de estabelecer um canal de diálogo com os estudantes na busca de mapear seus entendimentos a respeito da História como disciplina escolar.

Partindo do questionamento *Na sua opinião, o que é História?*, escrito no centro do quadro da sala, foi possível desenvolver um debate comprometido com a construção coletiva dos saberes, onde os estudantes apresentaram respostas que culminaram na construção de um mapa com os saberes prévios de todos os participantes. A maioria dos estudantes participou da atividade, mostrando-se bastante interessada. No início, as alunas e alunos foram encorajados a compartilhar suas impressões tendo em vista de que não existiam respostas erradas, pois o objetivo era construir um mapa com as respostas de todos, um universo de dúvidas, interesses e conhecimentos prévios relacionados aos saberes individuais de cada um deles, o que foi evidenciado desde a construção da pergunta, com o texto “Na sua opinião...” representando tanto o direito de não ter certeza quanto a valorização da participação na atividade, tendo em vista que todas as contribuições foram igualmente assinaladas. Como essa atividade aconteceu logo no início do ano letivo, a cada aluno que contribuía com uma resposta era pedido que se apresentasse, reforçando a importância da participação e chamando a atenção da turma de volta para a atividade cada vez que se repetiam frases como: “Como é seu nome?”, “Olha que importante o que ela falou!”, “Quem mais lembra de algum exemplo?”; Ou o convite amigável direcionado para aqueles que tentavam passar despercebidos durante a atividade: “E você? O que lembra quando escuta a palavra ‘História?’”

Segundo Monteiro e Penna “esta aproximação dos alunos em um nível pessoal faz parte da retórica deste professor. Com isso ele está negociando, neste caso diminuindo, a distância entre ele, no papel de professor, e seus alunos”, pois “uma vez estabelecido um abismo entre o professor e seus alunos, dificilmente conseguir-se-á estabelecer um processo de ensino-aprendizagem significativo” (MONTEIRO & PENNA, 2011, p. 203). Alguns estudantes conseguiram desenvolver respostas mais elaboradas, outros, mais tímidos, demonstraram alguma dificuldade, falando baixo e com menor frequência durante o diálogo, o que pode nos servir de exemplo para o que Arroyo fala a respeito da auto estima frustrada, desacelerada e repetente que precisa ser superada entre os jovens e adultos da EJA (ARROYO, 2017, p. 225).

Chegou-se, então, a um quadro repleto de caminhos e possibilidades a respeito do ensino e da disciplina de História. Na segunda parte da atividade diagnóstica, os alunos responderam a um questionário com duas questões: “*O que você gostaria de aprender com a história?*”, na qual foram deixadas linhas em branco

como um espaço livre para a expressão dos gostos individuais, e “*Você gostaria de aprender história com:*”, a qual era seguida por uma lista de opções de suportes didáticos que poderiam ser utilizados na construção do conhecimento, como: filmes, músicas, imagens, documentários, poesias, histórias em quadrinhos, textos, além da opção “*outros*”, onde puderam acrescentar outras alternativas não mencionadas no questionário. Foi facultado aos participantes marcar quantas opções desejassem.

O objetivo principal da atividade com o questionário era obter um panorama dos saberes e interesses dos estudantes. Os resultados obtidos permitiram a construção de cinco oficinas, que são intervenções didáticas nas quais os professores – ou pessoas da comunidade em geral – realizam palestras ou atividades práticas, com uso de mídias e metodologias diversas, de acordo com as necessidades de cada núcleo. As oficinas foram elaboradas e ministradas pela turma de estagiários do curso de História no decorrer do ano. A partir da construção das oficinas de ensino pudemos nos aproximar do que sugere o conceito de Shuman de “racionalização e ação docente”, citado por Monteiro e Penna como um método presente no ensino de história onde a compreensão do professor sobre o conteúdo que pretende ser pedagogizado busca ser traduzido de forma a estimular a compreensão dos estudantes:

A racionalização e ação docentes configuram um ciclo que se inicia com uma compreensão e termina com uma nova compreensão, inclusive do conteúdo pedagogizado, e que envolve os seguintes processos: compreensão, transformação, instrução, avaliação e reflexão. No momento da transformação, o professor, a partir de sua compreensão sobre o objeto, realiza elaboração para tornar possível a sua compreensão pelos alunos. (MONTEIRO & PENNA, 2011, p. 200).

A busca por transformar esses saberes em conteúdo escolar foi feita a partir dos atuais debates a respeito do ensino de história (conteúdos, fundamentos e métodos), considerando discussões relativas à proposta da EJA em Florianópolis, bem como os debates sobre a educação de jovens e adultos no geral. Durante as oficinas, os alunos puderam se aproximar de alguns temas da própria metodologia da história, que buscaram dialogar diretamente com os interesses e limitações conceituais dos estudantes observados tanto na atividade diagnóstica quanto na orientação das pesquisas realizadas pelos estagiários durante o ano letivo. Os temas

das oficinas foram: Oficina 1 - *O que é História?* (significados e conceitos); Oficina 2 - *Como construímos conhecimento?* (uso diverso das fontes); Oficina 3 - *Mudanças e permanências na História*; Oficina 4 - *História Local* (com foco no protagonismo dos sujeitos). O principal desafio encontrado pelos estagiários na produção dos projetos de ensino foi considerar os saberes, interesses e trajetórias de aprendizagem dos estudantes da EJA para a seleção de conteúdos que fossem significativos e metodologias que pudessem auxiliar o desenvolvimento das pesquisas, assim como chegar a uma linguagem acessível a todos, relativos aos processos de transformação, ilustração, adaptação e adequação:

A atividade de transformação é o processo através do qual o professor produz as formas de representações mais poderosas (analogias, metáforas, ilustrações, exemplos, etc.) em função da idade e das características gerais dos alunos (adaptação) e das características específicas de cada turma (adequação). (MONTEIRO & PENNA, 2011, p. 200).

Minha experiência de estágio foi desenvolvida, portanto, sobre a construção de uma oficina voltada para o uso das fontes em sala de aula, especificamente para alunos e alunas do Centro III. Diagnosticar o interesse desses estudantes foi crucial para reconhecer os sujeitos e assim valorizar seus saberes e vivências através de uma perspectiva decolonial, reconhecendo-os como protagonistas, e não como coadjuvantes de uma história conservadora e eurocentrada que pouco se relaciona com suas vivências. A oficina de história intitulada “*Como construímos conhecimento?*” teve o objetivo de abordar o uso de variadas fontes com o intuito de colaborar para a elaboração dos projetos desenvolvidos em sala.

Além dos resultados obtidos através da atividade diagnóstica, os métodos que nortearam essa oficina de ensino foram pensados com base nas discussões atuais sobre o uso de fontes no ensino de História. Dentre as autoras selecionadas, destacamos Elizabeth Weber Medeiros (2007), que faz um estudo detalhado sobre como trabalhar com diversos tipos de fontes no ensino de história, onde afirma que o uso de diferentes fontes e linguagens tem contribuído não só para ampliar o campo de estudo da disciplina, como também para estabelecer um novo conceito de ensino-aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico, significativo e prazeroso. (MEDEIROS, 2007, p. 61)

Buscando promover uma experiência significativa e prazerosa aos estudantes, foi adotada uma linguagem acessível ao público da EJA, desde a criação de um conceito de “fonte” até o diálogo estabelecido com os estudantes durante a exposição da oficina de ensino sobre fontes. Dessa forma, o conceito geral adotado sobre *fonte* foi: “Uma FONTE é um VESTÍGIO de atividade humana que é estudado para se obter CONHECIMENTO”. A linguagem acessível somada ao constante incentivo aos estudante para relacionarem suas pesquisas com os exemplos apresentados, possibilitou aos estudantes o acesso a novas “configurações de conhecimento” (KILOMBA, 2016, p. 08) - conceito defendido por Grada Kilomba em sua palestra performance *Descolonizando o Conhecimento* (2016), onde propõe a valorização de saberes para além das referências europeias validadas por acadêmicos através do uso de exemplos e ilustração de fontes variadas aos estudantes. Desse modo, para ilustrar um exemplo de fonte literária, apresentou-se aos alunos um trecho do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus, que narra a vida de uma moradora de comunidade, situação semelhante à de muitos estudantes da EJA/Fpolis. Outro exemplo foi o uso do vídeo *teaser* da série do Dr. Dráuzio Varella sobre o uso adulto da maconha, que poderia servir de fonte para uma série de pesquisas que foram iniciadas naquele ano com temáticas relacionadas ao uso medicinal, efeitos e legalização da maconha, abrindo um leque de possibilidades sobre o uso de fontes nas pesquisas realizadas no âmbito da EJA para além dos habituais textos da internet. Pouco a pouco, o uso de fontes variadas foi sendo entendido como uma prática já presente, mas pouco explorada nas pesquisas da EJA, e assim, surgiram uma série de exemplos vindos das experiências de pesquisa dos próprios alunos, como: uma entrevista com a cunhada sobre a doença nos rins, o uso de jornais para saber as notícias do dia, ou ainda objetos pessoais, redes sociais, documentos e até cartas que as pessoas escrevem. Organicamente as suas experiências nortearam os exemplos pré-selecionados pelas estagiárias, pois os interesses diagnosticados nos estudantes através da atividade diagnóstica e de suas pesquisas foram considerados para a escolha dos exemplos que, dessa forma representaram a construção de uma narrativa coletiva.

4. O ENSINO DE HISTÓRIA COMO FRONTEIRA PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSGRESSORA

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender (hooks, 2017, p. 25)

A partir do diálogo entre ensino de história e os estudos de feministas negras decoloniais de diferentes áreas - entre elas a já citada educadora bell hooks, a historiadora Giovana Xavier (2019), a filósofa Djamila Ribeiro (2017), a psicóloga e artista interdisciplinar Grada Kilomba (2016) e a ativista e escritora Audre Lorde (1978) - busquei identificar práticas pedagógicas conservadoras e discutir soluções para essas que ainda se manifestam em atitudes veladas, porém extremamente violentas, contra grupos historicamente marginalizados dentro do contexto escolar de um modo geral mas, aqui em especial, relacionados ao que vi no núcleo Centro III da EJA/Fpolis. A filósofa Djamila Ribeiro em *O que é lugar de fala?* (2017), diz que a noção de desenvolvimento está ligada de maneira intrínseca com a necessidade de estabelecer novas narrativas e trazer ao debate político e social a voz de grupos historicamente marginalizados:

Melhorar o índice de desenvolvimento humano de grupos vulneráveis deveria ser entendido como melhorar o índice de desenvolvimento humano de uma cidade, de um país. E, para tal, é preciso focar nessa realidade, ou como as feministas negras afirmam há muito: nomear. Se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível. (RIBEIRO, 2017, p. 41)

O ensino de história enquanto lugar de fronteira permite pensar e nomear as realidades de seus estudantes e, dessa forma, estabelecer métodos que garantam a autonomia e valorização dos saberes de seus sujeitos, além de ajudar a compreender como combater práticas eurocentradas, brancas e patriarcais que corroboram para a invisibilização do indivíduo e de suas experiências. O ensino de história, portanto, é lugar de diálogo democrático entre os saberes científicos de diferentes áreas tanto para potencializar o desenvolvimento de práticas relacionadas às metodologias, currículo e conteúdos escolares, quanto para potencializar práticas docentes transgressoras comprometidas com os estudantes da EJA e, assim, abraçando

pautas que defendem os sujeitos que representam esses grupos específicos de estudantes através de práticas educacionais anti racistas e anti machistas, tendo em vista que a repressão de raça e gênero são situações presentes no cotidiano da EJA e de seus estudantes que impossibilitam a construção de um ambiente de ensino e aprendizado plural, diverso e inclusivo, fatores indispensáveis para uma verdadeira experiência de educação democrática.

4.1 FESTIVAL DO MINUTO E A NECESSIDADE DE DESCOLONIZAR O CONHECIMENTO

Outra experiência que pude acompanhar durante o estágio no núcleo Centro III da EJA foi o projeto “Festival do Minuto”. Tratou-se de um evento promovido pela escola e pelos professores onde os alunos, organizados em grupo de até seis pessoas, produziram vídeos de no máximo 2 minutos. Os audiovisuais foram produzidos – gravados e editados - pelos estudantes do segundo segmento com orientação dos professores em alguns momentos da semana planejados previamente nas reuniões pedagógicas. Os grupos escolheram os temas e socializaram o audiovisual para todo o núcleo. A proposta do festival foi apresentada aos alunos do segundo segmento da EJA de 2019 no auditório da escola com a apresentação dos vídeos criados por alunos do ano anterior. Apresentar o projeto por meio da exibição dos audiovisuais dos alunos de 2018 funcionou, pois as expectativas dos docentes sobre o resultado das produções ficaram explícitas, expectativas essas de explicar a proposta da construção de vídeos, dar exemplos de possíveis temas e formatos de edição e demonstrar na prática que a execução da atividade dependia de resoluções simples até mesmo para quem possuía pouca afinidade com tecnologias, e mais, a curiosidade dos estudantes em organizar seus grupos de trabalho estabelecendo interesses em comum para criar sua própria versão de vídeo para o Festival do Minuto assegurou a esse projeto o entusiasmo necessário para uma prática de educação transformadora.

O planejamento do Festival do Minuto aconteceu concomitantemente ao desenvolvimento das pesquisas e oficinas, todas essas atividades são planejadas pelos professores junto à coordenadora durante as reuniões de planejamento semanais. O revezamento entre os estagiários para orientar alunos na elaboração

dos vídeos foi feito seguindo o critério de disponibilidade e demanda, diferente do processo de acompanhamento das pesquisas, onde fomos organizados por turmas, garantindo que cada uma das três turmas¹⁷ recebesse semanalmente pelo menos dois estagiários.

Durante duas semanas não consecutivas pude acompanhar o mesmo grupo de alunas na elaboração do vídeo, que aconteceu no período de aproximadamente um mês. A primeira aula em que as acompanhei tinha como objetivo a revisão do roteiro que já havia sido escrito em uma aula anterior da qual eu não havia participado. A segunda vez que me encontrei com o grupo foi na fase final de edição do vídeo, que continha cenas que já haviam sido gravadas pelas estudantes durante os dias da semana em que não estive na escola¹⁸. Ou seja, a minha participação docente na elaboração técnica do vídeo basicamente foi: auxiliar o preenchimento da ficha de roteiro (que foi padronizada para todos os alunos); sugerir recortes devido ao tempo de reprodução do vídeo, que não poderia exceder os 2 minutos; e colaborar com o uso do programa de edição e formatação - *movie maker* - no computador da sala de informática da escola. Já os valores adotados para a construção do roteiro, o interesse sobre o tema escolhido e a narrativa criada para o curta, foi fruto de experiências e saberes compartilhados entre as alunas.

Acho pertinente ressaltar aqui algumas especificidades sobre a composição desse grupo de alunas da EJA: era formado por seis mulheres adultas, cinco delas com mais de 30 anos, todas mães, casadas ou divorciadas, maioria negra e uma delas uma mulher lésbica. Foram essas características que as aproximaram, que dialogaram com suas vivências, social e política. Como disse Audre Lorde:

Aquelas de nós que estão fora do círculo do que a sociedade define como mulheres aceitáveis, aquelas de nós que foram forjadas nos caldeirões da diferença — aquelas de nós que somos pobres, que somos lésbicas, que somos Negras, que somos velhas — sabemos que sobrevivência não é uma habilidade acadêmica. É aprender a estar sozinha, impopular e às vezes insultada, e a fazer causa comum com aquelas outras identificadas como externas as estruturas, para definir e buscar um mundo no qual todas nós

¹⁷ Cada turma com aproximadamente 20 estudantes matriculados.

¹⁸ No primeiro semestre de 2019, durante o estágio 1, os estagiários participavam das atividades do núcleo uma noite por semana, e no estágio 2, duas noites por semana. Além disso, tiveram encontros semanais na universidade para estudo de textos, planejamento das atividades e orientações a respeito do projeto de ensino/oficina.

possamos florescer. É aprender a tomar nossas diferenças e torná-las forças. (LORDE, 1978, p. 111)

Foi a partir desses marcadores sociais que as estudantes encontraram afinidade e compartilharam do interesse de elaborar um vídeo que demonstrasse o apoio das alunas à recente greve dos professores e servidores do município de Florianópolis, que havia acontecido entre os dias 12 e 17 de junho de 2019, construindo uma narrativa que vinculava o movimento grevista sindical do ano presente às suas lutas pessoais e diárias para permanecer na EJA. Evidenciaram no vídeo que tanto os servidores em greve quanto elas mesmas em seus esforços individuais, com transporte público ineficiente, falta de apoio dos cônjuges, cansaço pós jornada de trabalho, falta de tempo para ficar com os filhos etc., promoviam ações de resistência que as aproximavam da projeção de concluir o ensino fundamental. Já no final da edição do vídeo as alunas encontraram dificuldade em definir um título para sua obra e pediram auxílio ao professor que naquela data estava responsável por salvar e armazenar a produção dos estudantes no computador e, posteriormente, em um HD externo para que os mesmos pudessem ser exibidos no auditório da escola na data prevista para o festival.

Assim como citei características que marcavam o lugar social do grupo de alunas em questão, gostaria de também evidenciar as características que acompanham o professor que as auxiliava no final do projeto: um homem, jovem, branco, heterossexual e que foi contra o movimento grevista/sindicalista dos professores e servidores municipais daquele semestre. O professor, ao ser informado sobre o conteúdo do vídeo, sugeriu que a obra fosse nomeada de “Ponto de Vista”. Ocorre que o “ponto de vista” dessas mulheres representa o que Miguel Arroyo chamou de “vidas humanas curtidas” (2017, p. 229), em culturas e espaços que garantem experiências e, portanto, saberes específicos para essas mulheres. “Curtidas” porque suas experiências encontram-se embebidas do lugar social que ocupam, da marginalização que sofrem devido aos seus marcadores sociais da diferença e da resistência de raça, classe e gênero que essas mulheres representam na EJA e na sociedade de um modo geral. Precisamos nos sensibilizar com o que diz Arroyo em busca da democratização da cultura escolar:

A EJA terá de ser outra, e seus profissionais terão de ser outros se partirem do que os estudos da juventude vem mostrando: esses

adolescentes, jovens-adultos pensados analfabetos, iletrados, sem leitura de si e de mundo, pensados sem valores, sem humanidade mostram-se humanos, com valores, culturas, saberes, leituras e identidades. Sua educação, seus profissionais e seus currículos não serão pensados para passá-los da ignorância, do iletramento, da incultura e sub-humanidade, mas para acompanhá-los, reforçando saberes, leituras, valores, culturas que, como humanos, já levam do trabalho. O pensamento pedagógico tem muito o que aprender da Educação de jovens e adultos (ARROYO, 2017, p. 229)

Giovana Xavier, ao comentar a rápida adesão das mulheres brasileiras à Greve Internacional de Mulheres no dia 08 de março de 2017, disse: “em um país de maioria feminina, campeão em índices de feminicídio, trabalho doméstico e lesbofobia, o que pode ser mais real do que conclamar mulheres para irem às ruas lutar por direitos trabalhistas, de saúde e segurança?” (XAVIER, 2019, p.43). Dentro dessa mesma conjuntura nacional, que se soma aos constantes avanços contra a educação pública, Rose Ucha chega a mencionar em entrevista a extinção da Secretaria de Educação Continuada (SECADI) em 2019, órgão responsável pelo diálogo entre EJA e o Ministério da Educação (MEC). O ponto de vista das alunas na EJA/Fpolis não deveria ser a regra para denunciar as fragilidades e pensar caminhos para a educação pública municipal? Diante dessas mulheres, que vivem a educação pública do lugar de estudantes e do lugar de mães de estudantes, reforço a máxima de Xavier para perguntar: o que pode ser mais real do que a contribuição dessas mulheres para a efetivação de um modelo democrático de ensino?

Poderíamos supor que a sugestão do título tenha sido apenas uma sugestão nascida da pressa de um professor em cumprir com seu papel docente, buscando certa neutralidade diante de um tema polêmico e, assim, prosseguir com seu trabalho e atender o próximo grupo. Porém, Grada Kilomba, em sua palestra-performance *Descolonizando o Conhecimento*, ao falar sobre a dificuldade da academia de reconhecer outros saberes, traz ao debate a importância da voz dos sujeitos marginalizados para que possam registrar e difundir suas experiências como processo revolucionário de resistência, e lembra-nos que:

Não existem discursos neutros. Quando os acadêmicos/as brancos/as afirmam ter um discurso neutro e objetivo, eles/as não estão reconhecendo que também escrevem a partir de um lugar específico, que, naturalmente, não é neutro nem objetivo, tampouco

universal, mas dominante. Eles/as escrevem a partir de um lugar de poder. (KILOMBA, 2016, p. 8)

A autora é cirúrgica ao apontar que calar a voz dos negros é uma perversa estratégia de dominação, que acontece desde o período colonial com o uso de máscaras de ferro naqueles que ousassem falar “palavras de emancipação durante a escravidão” (KILOMBA, 2016, p. 1), que segue enraizada diante de comentários que roubam o protagonismo de sujeitos marginalizados.

Tais comentários ilustram uma hierarquia colonial, pela qual pessoas Negras e racializadas são demarcadas. Assim que começamos a falar e a proferir conhecimento, nossas vozes são silenciadas por tais comentários, que, na verdade, funcionam como máscaras metafóricas. Tais observações posicionam nossos discursos de volta para as margens como conhecimento ‘des-viado’ e desviante enquanto discursos brancos permanecem no centro, como norma. (KILOMBA, 2016, p. 05)

Grada Kilomba refere-se ao ambiente acadêmico e a disputa pela validação de discursos no meio científico, mas é fácil perceber como essa tendência colonizadora afeta as relações em todos os níveis. Definir como mero “ponto de vista” um trabalho escolar de um grupo tão específico de mulheres, pertencentes a uma camada social fragilizada a quem foram rejeitados direitos básicos de geração a geração, é fazê-las reviver a opressão da qual já foram acometidas pelo Estado. Logo, “Nós não estamos lidando aqui com uma ‘coexistência pacífica de palavras’ (...), mas sim com uma hierarquia violenta que determina quem pode falar” (KILOMBA, 2016, p. 05), e nesse grupo específico de alunas, o silenciamento causado por essa hierarquia violenta acontece não só pela questão racial, mas também pela questão da classe e gênero. “Em um momento político no qual os direitos e a própria existência de mulheres estão ameaçadas é necessário que homens (...) aprendam a falar e refletir sobre a cultura machista que rege nossas vidas” (XAVIER, 2019, p. 32). Desse modo, precisamos reconhecer essas violências para que estas possam ser combatidas.

Essas distinções de classe, raça e gênero colocam os indivíduos em lugares dentro das estruturas sociais que implicam em uma série de desigualdades de acesso ao que Ribeiro chama de “lugares de cidadania” (RIBEIRO, 2017, p. 61), bem como influenciam a forma como se dará a interação entre determinados grupos da sociedade e o Estado. Parte dessas questões que determinam hierarquias é o próprio

debate acerca das bases epistemológicas sobre o que é conhecimento. Grada Kilomba afirma:

O conceito de conhecimento não se resume a um simples estudo apolítico da verdade, mas é sim a reprodução de relações de poder raciais e de gênero, que definem não somente o que conta como verdadeiro, bem como em quem acreditar. Algo passível de se tornar conhecimento torna-se então toda epistemologia que reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal. (KILOMBA, 2016, p. 04)

Precisamos, assim como Giovana Xavier, reconhecer a intelectualidade de mulheres negras em todos os espaços: “cientistas da casa, da educação básica, do trabalho doméstico” (XAVIER, 2019, p. 36) reconhecendo assim, outras geografias de razões e saberes (RIBEIRO, 2017, p. 27), ou seja, outras filosofias e princípios que vão além do conhecimento eurocentrado e, muitas vezes, desconexo da realidade social de sujeitos marginalizados. bell hooks também critica a hierarquia de raça e gênero, tanto dentro de ambientes acadêmicos quanto na educação básica:

A política da raça e de sexo no patriarcado da supremacia branca lhes dá essa “autoridade” sem que eles tenham de dar nome ao desejo que tem dela. Eles nunca chegam na sala de aula e dizem “Acho que sou intelectualmente superior aos meus colegas porque sou homem e branco e acho que minhas experiências são muito mais importantes que as de qualquer outro grupo”. Mas seu comportamento muitas vezes proclama esse modo de pensar a respeito de identidade, essência e subjetividade. (hooks, 2017, p. 111)

A autora rebate a crítica existencialista aplicada sobre os saberes de grupos marginalizados propondo uma estratégia pedagógica que rompe com o “patriarcado da supremacia branca” dissolvendo a hierarquia de saberes através de soluções que se parecem muito com a proposta pedagógica adotada na EJA/Fpolis:

Essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos para a sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado. Se a experiência for apresentada em sala de aula, desde o início, como um modo de conhecer que coexiste de maneira não hierárquica com outros modos de

conhecer, será menor a possibilidade de ela ser usada para silenciar. (hooks, 2017, p. 114)

Desse modo, parte fundamental da contribuição do ensino de história para o bom desenvolvimento da PPE na EJA/Fpolis além da possibilidade de diálogo entre os saberes acadêmicos que precisam ser didatizados, é a fronteira que o ensino de história estabelece também com os estudos que valorizam a diversidade, a cultura e as experiências de sujeitos marginalizados socialmente, buscando a conscientização de que todos os sujeitos escolares da EJA/Fpolis são sujeitos políticos que precisam ser ouvidos se quisermos realmente construir um projeto pedagógico que atenda suas necessidades e demandas. Sendo o aluno e suas experiências a centralidade da proposta educativa da EJA/Fpolis, parte do compromisso dos docentes da EJA é estar atento ao que esses sujeitos já sabem e têm a dizer.

CONCLUSÃO

Após entender a PPE que rege a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Florianópolis pude perceber que essa proposta educativa segue um conceito de valorização social onde suas ações visam considerar o desenvolvimento individual do estudante tão importante quanto o desenvolvimento do próprio aprendizado dos conteúdos escolares. Graças às suas especificidades, a PPE se torna um agente a favor da cultura escolar democrática, apresentando-se em sua teoria e prática como uma proposta pedagógica que dialoga com uma educação transgressora, ou seja, uma educação que transforma e educa para a liberdade conforme o conceito de bell hooks (2017). As possibilidades de uma educação democrática decolonial na EJA Fpolis pensada por meio da experiência de estágio demonstrou que a PPE é um convite para o desenvolvimento de uma forma de ensinar e aprender que valoriza as experiências dos sujeitos envolvidos e sua diversidade, o que colabora para que o jovem e adulto da EJA se reconheça como protagonista do seu processo de ensino/aprendizado, considerando que a modalidade busca promover o desenvolvimento de um olhar questionador e investigativo através de pesquisas desenvolvidas a partir daquilo que é significativo para o estudante.

Para bem desenvolver uma proposta educativa inclusiva como a tal, todos os sujeitos envolvidos precisam estar dispostos a ressignificar sua participação no processo de ensino/aprendizado. Inclusive, a estrutura física disponibilizada pelo poder público também precisa estar preparada para acolher esses estudantes que, por algum motivo, não conseguiram concluir seus estudos na idade prevista. Desse modo é importante dizer que a prática da pesquisa dentro da EJA se desenvolve, conforme as expectativas previstas nas suas leis e diretrizes, a partir de um conjunto de fatores que se relacionam aos pilares que sustentam a educação democrática de Fernando Penna (2019), compreendidos em três grupos principais: o imaginário igualitário; a Escola; e a sala de aula.

São nas características específicas do cotidiano escolar da EJA/Fpolis e de seus sujeitos que se constrói uma cultura escolar dinâmica, que demonstra o quanto o modelo educativo adotado pela EJA/Fpolis dialoga com o princípio da educação democrática defendido pelo professor Fernando Penna e se alimenta do que o ensino

de história vem desenvolvendo como método, principalmente na produção científica de historiadoras feministas, negras e decoloniais. Nesse sentido, o ensino de história, por meio de professores da área que compõe o quadro docente na EJA, apresenta fundamentos e métodos que podem ser mobilizados nas reflexões produzidas pelos alunos, tanto na sala de aula quanto fora dela, nas saídas de campo ou a partir dos projetos desenvolvidos em cada núcleo, permitindo que as trajetórias dos estudantes sejam consideradas e valorizadas, ajudando a recompor suas identidades de resistência, rompendo com o padrão de “transição/passagem de percursos geracionais e escolares” (ARROYO, 2017, p. 227). Para isso, é necessário entender que esse modelo educativo é transdisciplinar. Portanto deve ser organizado através do trabalho coletivo de professores de áreas distintas, importando menos os conteúdos objeto das disciplinas isoladas e mais o diálogo coletivo na busca de pedagogizar conteúdos que se relacionem, de fato, com as experiências de seus estudantes. Caso o contrário permanece um trabalho disciplinar, e o que era potencialidade na proposta torna-se então um desafio na prática.

Assim como na proposta pedagógica adotada, os estudos atuais sobre ensino de história defendem a valorização do aluno no processo de ensino e aprendizado e dialogam com os pilares que sustentam a educação democrática. Além de seus conteúdos que contemplam a diversidade dos sujeitos históricos e suas experiências, bem como uma metodologia analítica e crítica de construção do conhecimento que capacita os estudantes para o desenvolvimento de suas pesquisas, como exemplo temos o método da “racionalização e ação docente”, ou o conceito de “retórica” que pensa o discurso com relação ao orador e ao auditório, citado por Monteiro e Penna (2011), mas, para além disso, o ensino de história é fronteira de saberes. É o espaço de diálogo necessário para efetivar a participação do sujeito na sociedade, a valorização dos seus saberes e o reconhecimento do seu protagonismo dentro da estrutura social.

A partir da reflexão sobre a educação democrática considerando a minha experiência na EJA busquei nomear e discutir soluções para práticas pedagógicas eurocentradas, brancas e patriarcais que corroboram para a invisibilização do indivíduo e de suas experiências, e que ainda se manifestam em atitudes veladas e conservadoras de alguns docentes contra grupos historicamente marginalizados. Para superar violências simbólicas deferidas contra grupos que carregam em si

marcadores sociais de diferenças, sejam eles relacionados a raça, gênero, classe ou qualquer outra condição que determina um lugar de marginalidade ao sujeito dentro da pirâmide social, é preciso nomear o problema. Ou seja, se vivemos em uma estrutura onde marcadores sociais impõem situações de opressão a determinados indivíduos, então precisamos romper com o padrão colonizador dessa estrutura.

A necessidade de descolonizar o conhecimento - máxima defendida por Grada Kilomba (2016) -, torna-se essencial se considerarmos o perfil do jovem e adulto que busca a formação na EJA. Esses homens e mulheres trabalhadores, que sofrem diariamente o peso de viver em uma sociedade que os invisibiliza e silencia, precisam ser reconhecidos como sujeitos detentores de conhecimento, cultura e experiências para que a prática da PPE se desenvolva em sua plenitude. E isso só é possível através de uma postura comprometida da equipe pedagógica que rompa definitivamente com práticas colonizadoras que silenciam aqueles que são considerados a centralidade dessa modalidade de ensino. É preciso reconhecer essas violências para que possamos combatê-las.

Por fim, acredito que esse trabalho marca minha profissionalização como professora historiadora ao me aproximar de conceitos que me foram tão valiosos, como o de cultura escolar apresentada por Scherer Júnior que, juntamente com a PPE da EJA/Fpolis, me fez entender que as práticas e o cotidiano escolar podem e precisam ser dinâmicas e adaptáveis as condições da escola, das turmas e, principalmente, das especificidades dos estudantes para quem as ações didáticas são pensadas. Menciono aqui também os conceitos de Educação democrática de Fernando Penna, e Educação transgressora, da educadora bell hooks, que me marcaram muito ao passo que se apresentam como uma solução inclusiva de valorização da educação e seus sujeitos. E ainda o conceito de ensino de história como um lugar de fronteira de Ana Maria Monteiro e Fernando Penna, que me fez somar ao desejo de me profissionalizar como professora a possibilidade de me engajar como historiadora e pesquisadora, pois o ensino de história tem muito a contribuir tanto aos estudos relacionados à Educação, quanto aos saberes específicos do campo da História e do ensino de história. São esses caminhos abertos de diálogo entre saberes docentes e saberes acadêmicos que inflamaram em mim a consciência de que a educação precisa ser valorizada enquanto ciência e prática.

REFERÊNCIAS

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/CME-PME. **Resolução N° 02/2010**, conforme o capítulo II, Art. 3º, inciso VI do Regimento Interno e tendo em vista a deliberação em Sessão Plenária do dia 13 de dezembro de 2010. p. 01-06

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/SME-PMF. **Diretrizes para a implantação do plano de curso da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2012.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA/SME-PMF. **Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA**. Florianópolis, 2008.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/SME-PMF. **Traduzindo em Ações: Das diretrizes a uma proposta curricular**. Florianópolis, 2012.

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ANDRADE, Vera Cabana. **Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino**. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C.; GASPARELLO, Arlene Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Org.). **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2009. p. 231-237.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: Do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 2017.

BITTENCOURT, Circe Mª Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, SP: Ed Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da esperança: Um Reencontro Com A Pedagogia Do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Copolla. - 2. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento**: Uma palestra performance de Grada Kilomba. Traduzido por Jéssica Oliveira. 2016.

LORDE, Audre. **Mulheres Negras**: As ferramentas do mestre nunca vão desmantelar a casa do mestre. Tradução de Tatiana Nascimento, revisado em fevereiro de 2012. New York: The Crossing Press Feminist Series, 1984. p. 110-113.

MEDEIROS, Elizabeeth Weber. **Ensino de História**: Fontes e linguagens para uma prática renovada. Vol 25, nº 2. p. 59-71. Jul/Dez 2005. Santa Maria: VIDYA, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Pesquisa em Ensino de História**: entre desafios epistemológicos e apostas políticas Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2014.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil**: trajetória e perspectiva. Revista Brasileira de História, nº 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p. 143-162.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho**: algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: Proj. História, São Paulo, n. 15, abr.1997. p. 13-49.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. Feminismos Plurais.

SCHERER JÚNIOR. Cláudio Roberto Antunes. **Saberes Docentes na Educação de Jovens e Adultos em Florianópolis (SC)**. 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004. P. 87-110.

XAVIER, Giovana. **Você Pode Substituir Mulheres Negras Como Objeto de Estudo por Mulheres Negras Contando Sua Própria História**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

Fontes orais (entrevistas concedidas a Karine Miranda)

Professora Rosemar Ucha Peres, entrevista, Florianópolis, 2019. 10 pág.

Professora de história, entrevista, Florianópolis, 2019. 9 pág

APÊNDICE A – Decupagem temática da entrevista com Rosemar Ucha Perez

00:00 à 00:14 min: Cumprimentos da entrevistadora e agradecimentos pela disponibilidade de estar me encaixando na sua agenda.

00:15 à 01:17 min: Apresentação;

01:17 à 01:48 min: Trabalho com organização sindical em BH despertou o desejo de trabalhar com a educação de adultos;

01:48 à 02:19 min: Trabalhar na EJA é extensão da militância;

02:20 à 03:12 min: Trajetória profissional na EJA: de articuladora à coordenadora;

03:12 à 04:05 min: Sobre como novos alunos são acolhidos no modelo de ensino/aprendizado da EJA;

04:05 à 04:34 min: É no dia-a-dia que o aluno se adapta à rotina escolar da EJA;

04:34 à 06:05 min: Sobre o acolhimento aos profissionais que chegam nas escolas sem nenhuma experiência anterior com o princípio educativo na EJA/Fpolis;

06:05 à 07:23 min: As principais dificuldades de alunos para se adaptar à prática da PPE e o apego à cultura escolar tradicional;

07:23 à 07:55 min: Apelo aos professores para que verbalizem aos alunos quais foram as disciplinas abordadas em cada atividade;

07:55 à 08:41 min: Sobre adolescentes encaminhados do ensino regular para a EJA;

08:41 à 09:14 min: As principais dificuldades de docentes para se adaptar à prática da PPE: “Pra mim, tem que ter perfil de EJA.”

09:14 à 09:49 min: Sobre a necessidade de criar vínculos entre docentes e estudantes na EJA;

09:49 à 13:46 min: Evasão escolar: o grande desafio para a EJA no Brasil e suas principais causas;

13:46 à 15:00 min: Sobre as ações de combate à evasão escolar;

15:00 à 17:25 min: Sobre os projetos e intervenções pedagógicas desenvolvidas na EJA;

17:25 à 18:10 min: Agradecimentos pela entrevista;

18:10 à 21:16 min: Considerações finais e reflexão sobre a história da EJA;

APÊNDICE B – Decupagem temática da entrevista com Prof^a de história

00:00 à 00:14 min: Cumprimentos da entrevistadora e agradecimentos pela disponibilidade;

00:15 à 01:17 min: Apresentação e trajetória profissional;

01:17 à 04:25 min: Trabalho com organização sindical em BH despertou o desejo de trabalhar com a educação de adultos;

04:25 à 08:00 min: Início e experiência de trabalho na EJA;

08:00 à 10:00 min: Sobre a rotina de trabalho em um modelo transdisciplinar;

10:00 à 12:38 min: Planejamento coletivo das atividades da EJA;

12:38 à 13:34 min: Não teve dificuldades para se adaptar ao modelo didático da EJA;

13:34 à 18:55 min: Projetos que deram certo e ações mobilizadoras que experienciou com a EJA/Fpolis;

18:55 à 21:17 min: Sobre as potencialidades e limites do ensino de história no modelo transdisciplinar;

21:17 à 23:09 min: Agradecimentos e considerações finais;

APÊNDICE C - Fala do professor historiador Fernando Pena

PENNA, Fernando. Conferência: **Ensino de História e Escola sem Partido**. In: II Simpósio História Pública em Rede. **História Pública, contextos e desafios: histórias e disputas no Brasil Contemporâneo**. 18/nov/2019.¹⁹

Conceito de Educação Democrática: “Quais seriam as características dessa educação democrática, - com o ensino de história dentro dela. - pesando desde de uma escala de abstração mais ampla, três pares conceituais.

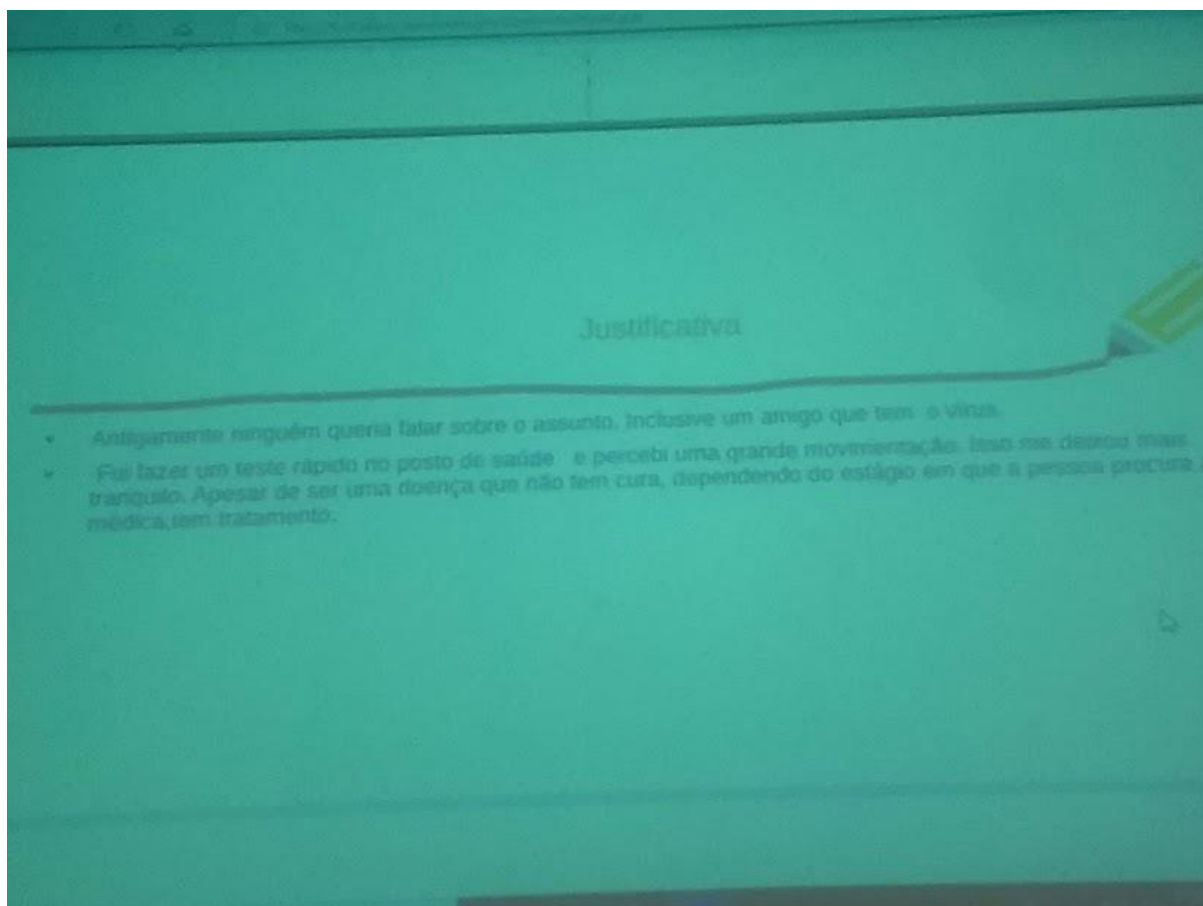
O primeiro deles, a ideia daqueles ‘imaginário igualitários’: a questão da *Educação em direitos humanos*, e pensar que atualmente a gente não pode falar em direitos humanos, imaginários igualitários, sem pensar que esses seres humanos se relacionam com o mundo, com o meio ambiente, com a natureza e outros seres. Então falar em *Educação Ambiental*.

Descendo um pouco de escala, ‘a Escola’: falar de *Gestão democrática* não é só eleição ou consulta para direção. Gestão democrática é colegialidade, grêmios, conselhos escolares, espaços de debate, e também essas consultas. Elaboração coletiva de projeto político e pedagógico, e por gestão democrática, *Laicidade*; laicidade não é atacar a religião de ninguém. É garantir que a escola enquanto espaço público vai receber as diferentes crenças da mesma maneira. Laicidade não é neutralidade, porque o estado e escola quando necessário tem que proteger religiões que estão sendo atacadas. (...)

E por fim, vamos para a “sala de aula”: pensar uma *Pedagogia do Oprimido* e o combate de todas as formas de opressão, e indo além de Paulo Freire, entender e pensar uma interseccionalidade, - onde gênero, raça e classe são marcadores que dialogam. E já que estamos na América Latina, - pensar uma *Pedagogia Decolonial*, que disputa aqui essas interseções entre colonialidade, capitalismo e patriarcado.”

¹⁹ Fala do professor Fernando Araújo Penna, gravada na conferência: Ensino de História e Escola sem Partido, durante o II Simpósio História Pública em Rede, na Universidade Federal de Santa Catarina. Acervo pessoal de Karine Miranda.

ANEXO I: Exemplo de “Justificativa”



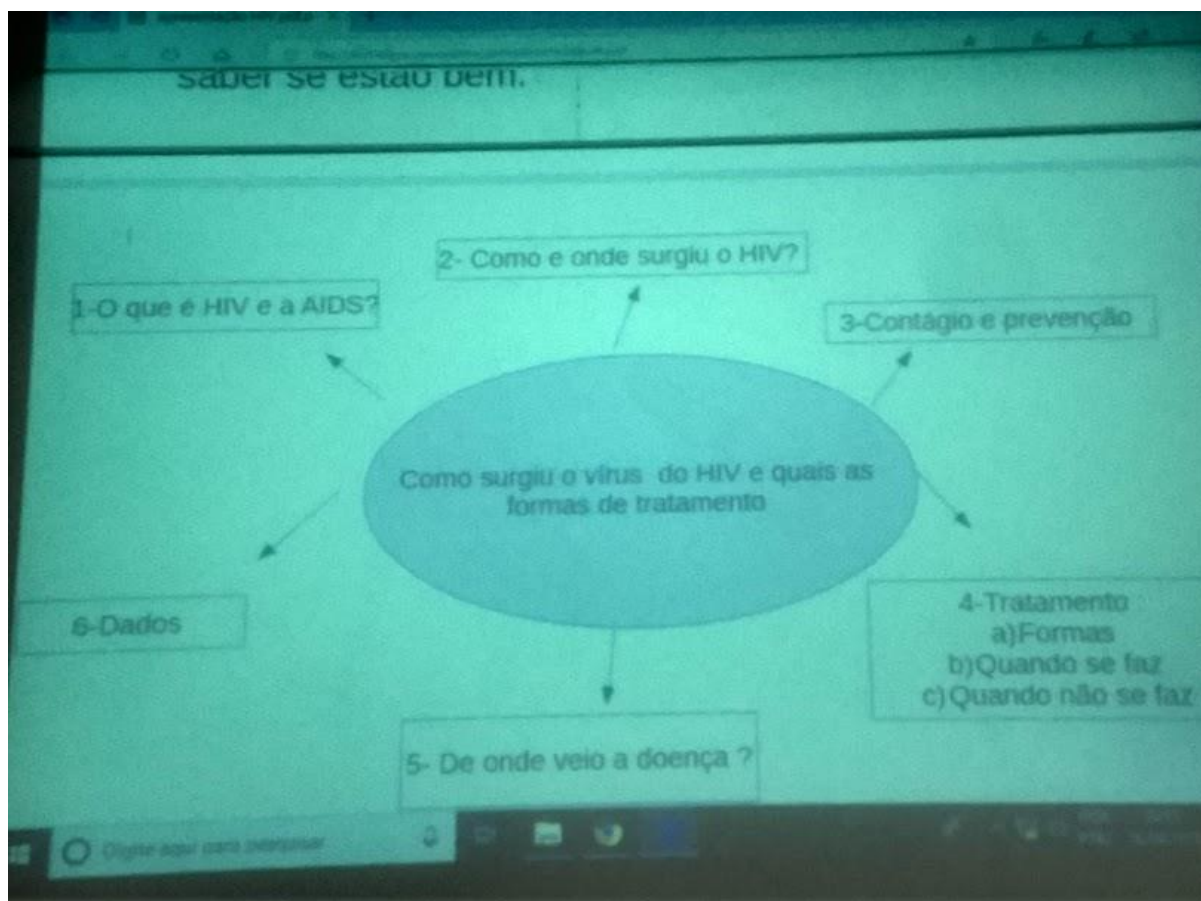
ANEXO II: Exemplo de “Saberes prévios e Hipótese”

Saberes Prévios

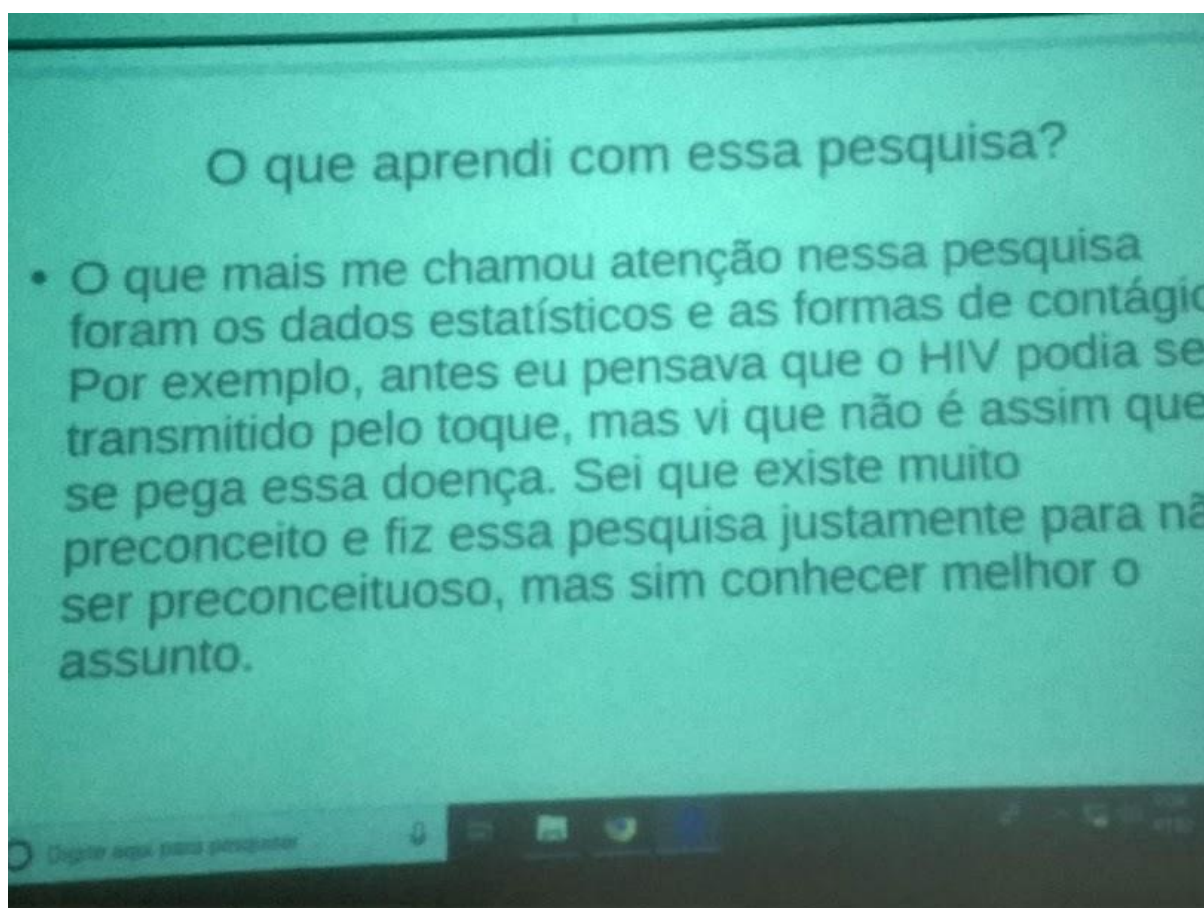
- A única coisa que eu sei sobre o vírus é que, realmente, é um vírus que tem um estágio em que se torna uma doença que não tem cura. Muitas pessoas não usam preservativo e não procuram um posto de saúde para saber se estão bem.

Digite aqui para pesquisar

ANEXO III: Exemplo de “Mapa Conceitual”



ANEXO IV: Exemplo de conclusão de pesquisa



ANEXO V - Exemplo de Mapa Conceitual da pesquisa sobre Alzheimer

